



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación
integral: fundamentos para la educación primaria en contexto rural**

Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Autor: Luis Vargas Angarita

Tutor: Christian Sánchez

San Cristóbal, 26 de mayo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día jueves, siete de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Alix Molina, Luis E. Torres, Nelly Esperanza Maldonado Osorio, Mery Faviola Escobar de Murzi y Christian Adolfo Sánchez del Mar** (Tutor), Documentos de Identidad N° V-8098412, V.-13302352, V.-8990735, V.-4209645 y V.-9341831 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral: Fundamentos para la Educación Primaria en el contexto Rural”**, presentado por el ciudadano: **Luis Aurelio Vargas Angarita**, Pasaporte No. **BD208016**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por el aporte sustantivo en el modelo de integración de la comunidad educativa, orientado a la formación integral en la Educación Primaria Rural, con fundamentos consistentes, pertinentes y transferibles al contexto colombiano. Se resalta el papel del investigador en la reconfiguración de la escuela, promoviendo que el estudiante rural se reconozca valorado y representado, en respuesta a las brechas y rupturas generadas por el sesgo urbano, en fe de lo cual firmamos.

Alix Molina E.
Alix Molina
V-8098412



Luis E. Torres
Luis E. Torres
V.-13302352

Nelly E. Maldonado O.
Nelly Esperanza Maldonado Osorio
V.-8990735

Mery Faviola Escobar de Murzi
Mery Faviola Escobar de Murzi
V.-4209645

Christian Adolfo Sánchez del Mar
Christian Adolfo Sánchez del Mar
V.-9341831
Tutor

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
EL PROBLEMA	11
<i>La Ontología del Objeto de Estudio</i>	11
Propósitos de la investigación.....	21
Propósito General.....	21
Propósitos Específicos	21
Justificación de la investigación.....	21
SECCIÓN II	26
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	26
Antecedentes o Estudios Previos de la Investigación.	26
<i>A nivel internacional.</i>	26
<i>A nivel nacional</i>	30
Fundamentación Onto-epistemológica de la investigación.....	35
<i>Educación Comunitaria.</i>	41
<i>Formación Integral.</i>	41
<i>Pedagogía Crítica.</i>	42
<i>Currículum Contextualizado.</i>	42
<i>Educación Rural.</i>	43
Fundamentos Legales y Normativos.	48
<i>Constitución Política de Colombia (1991).</i>	48
<i>Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).</i>	48

<i>Decreto 1860 de 1994.</i>	49
<i>Política de Educación Rural (PNUD, 2011).</i>	49
<i>Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.</i>	50
<i>Decreto 4791 de 2008: Educación Rural y Poblaciones Vulnerables</i>	50
MARCO METODOLÓGICO	52
Aproximación epistemológica y diseño de la Investigación	52
Paradigma Interpretativo.	52
Enfoque Cualitativo.	54
Método Fenomenología.	56
Fases del Proceso Fenomenológico.	58
Fase 1: Elección del fenómeno y formulación del problema	58
Fase 2: Recogida de datos a través de la descripción de las experiencias vividas.	59
Fase 3: Reducción fenomenológica.	59
Fase 4: Análisis e interpretación de los datos.	60
Fase 5: Síntesis y presentación de los resultados.	60
Escenario de la Investigación.	61
Informantes de la Investigación.	62
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.	65
Guion de entrevistas semiestructurado.	65
Observación Participante.	66
Criterios de Rigor Científico y Credibilidad de la Información.	66
Rigor de la Información.	67
La triangulación como forma de validar la investigación.	67

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de la Información.	69
SECCIÓN IV.....	71
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACION	71
SECCIÓN V.....	176
MODELO DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL: CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS LAURELES, SEDES LA FOREST, CAMPO 6 Y PRINCIPAL, DISTRITO DE BARRANCABERMEJA, DEPARTAMENTO DE SANTANDER. COLOMBIA.	176
Justificación del Modelo de Integración.	176
Fundamentación del Modelo de Integración.....	177
Teorías que sustentan el Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para La Formación Integral en la Educación Primaria Rural	178
Fundamentación legal y normativa del Modelo de Integración de La Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural.	180
Subsistema Mediación Pedagógica	187
SECCIÓN VI.....	205
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	205
Referencias	210

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Proceso de Análisis</i>	73
Tabla 2 <i>Estructura de Modelo de Integración</i>	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Categorías Emergentes.....	72
Figura 2 Primera Categoría: Procesos Pedagógicos Docentes Orientados a la Formación Integral en Contextos Rurales.	76
Figura 3 Segunda Categoría: Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral.....	115
Figura 4 Tercera Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral.....	141
Figura 5 Cuarta Categoría: Sinergia institucional para la formación integral. .	159
Figura 6 Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica.	186
Figura 7 Subsistema de Gestión Educativa.	189
Figura 8 <i>Subsistema de Interacción Socioeducativa</i>	193
Figura 9	197
Figura 10 <i>Modelo de Integración de la Comunidad Educativa desde los subsistemas que lo componen.</i>	201



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**HACIA LA INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON ÉNFASIS EN LA
FORMACIÓN INTEGRAL: FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN
CONTEXTO RURAL**

Autor: Luis Vargas Angarita

Tutor: Christian Sánchez

San Cristóbal, 26 de mayo de 2026

RESUMEN

La educación, entendida como un proceso holístico que abarcó el desarrollo académico, social, emocional y ético de los individuos, demandó un enfoque que trascendió los muros del aula. En este sentido, la integración de la comunidad educativa constituyó un pilar fundamental para la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos rurales, donde las dinámicas sociales presentaron desafíos específicos. Bajo un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y el método fenomenológico, la presente investigación examinó las vivencias de los actores educativos en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, en Barrancabermeja. Para la recolección de la información se emplearon la entrevista semiestructurada y la observación participante que permitieron captar las experiencias desde la perspectiva de estudiantes, docentes y familias. A partir del análisis de esta información, se identificaron prácticas que promovieron el aprendizaje integral, la convivencia y la participación comunitaria, documentándolas sistemáticamente para generar un cuerpo de conocimiento situado. Los hallazgos sirvieron de base para el desarrollo de un modelo educativo integral adaptada a las particularidades de la ruralidad, incorporando tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional. Finalmente, el modelo fue evaluado en cuanto a su viabilidad y pertinencia, con miras a proponer su implementación en otras zonas rurales similares. Este proceso permitió ajustar la propuesta conforme emergieron nuevas necesidades, garantizando una respuesta pedagógica coherente con la realidad de la educación primaria en el departamento de Santander, Colombia.

Descriptor: integración educativa, comunidad educativa, formación integral, educación primaria rural.

INTRODUCCIÓN

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos particulares que requieren un enfoque diferenciado para lograr una formación integral en los estudiantes de primaria. Las limitaciones en infraestructura, el acceso restringido a recursos educativos y las barreras socioeconómicas afectan significativamente el desarrollo académico y personal de los niños en estas áreas. En este marco, la integración de la comunidad educativa, entendida como la participación activa de docentes, estudiantes, padres de familia y actores comunitarios, se presenta como un factor clave para mejorar la calidad educativa y promover el bienestar integral de los estudiantes.

El presente estudio tiene como propósito explorar y fundamentar un modelo educativo que promueva una formación integral en los niños y niñas de educación primaria en zonas rurales, a partir de la colaboración y compromiso de todos los actores involucrados. Este enfoque busca no solo mejorar los resultados académicos, sino también fomentar competencias sociales, emocionales y éticas que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera exitosa en sus entornos. A lo largo de esta investigación se revisó diversas experiencias educativas en comunidades rurales de Colombia y otros países, con el fin de identificar buenas prácticas y didácticas acordes que faciliten la integración comunitaria y el desarrollo de una educación contextualizada.

La estructura de esta investigación inicia con la sección I, donde presenta la ontología del objeto de estudio, se refiere a la naturaleza, características y estructura fundamental del fenómeno que se está investigando en un campo específico. Seguidamente se aborda la sección II que da a conocer el recorrido epistemológico es decir el análisis histórico, conceptual y crítico de los fundamentos teóricos que sustentan el conocimiento. El abordaje metodológico se detalla en la sección III, en el cual se describe el paradigma interpretativo, la Investigación cualitativa; así como el método fenomenológico que es una aproximación cualitativa que se enfoca en comprender la esencia de las experiencias vividas por los individuos.

La presente investigación se orienta en su etapa final hacia la consolidación de los resultados, aportes y proyecciones generadas durante el proceso investigativo, los cuales se desarrollan en los capítulos finales del informe. En este sentido, la sección IV: Análisis e Interpretación de la Información expone de manera organizada

y rigurosa los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información. Su análisis permitió comprender las realidades, percepciones y dinámicas de interacción entre la comunidad y la escuela en el contexto rural de la Institución Educativa Los Laureles, identificando fortalezas, debilidades y posibilidades de mejoramiento orientadas a la formación integral de los estudiantes.

Posteriormente, en la sección V aborda el Modelo de Integración Comunidad Escuela para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural: Caso de la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, Distrito de Barrancabermeja, Departamento de Santander, Colombia, presenta la propuesta central derivada de la investigación. Dicho modelo surge de la integración entre los fundamentos teóricos y los resultados empíricos, constituyéndose en una alternativa innovadora para fortalecer la relación escuela-comunidad mediante acciones articuladas, participativas y contextualizadas, capaces de responder a las necesidades propias de la educación primaria rural y promover el desarrollo integral de los educandos.

En este sentido, es imperativo reconocer que el contexto rural presenta particularidades ontológicas y sociales que demandan un abordaje pedagógico diferenciado. La Institución Educativa Los Laureles, específicamente en sus sedes La Forest, Campo 6 y Principal, no solo representan un espacio geográfico dispuesto para la instrucción académica, sino que se erigen como un epicentro de convergencia comunitaria. Por consiguiente, la integración armónica de los actores educativos, docentes, estudiantes, directivos y familias, trasciende la simple participación administrativa para convertirse en un pilar fundamental de la sostenibilidad social.

Finalmente, en la sección VI presenta las conclusiones y recomendaciones sintetizando en los principales aportes del estudio en correspondencia con los objetivos planteados, destacando los aprendizajes obtenidos y la pertinencia de fortalecer la articulación entre los actores educativos y sociales. Asimismo, se formulan recomendaciones dirigidas a directivos, docentes, familias, comunidad y organismos competentes, orientadas a la implementación de estrategias sostenibles que contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad educativa en los contextos rurales.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

La Ontología del Objeto de Estudio

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, estableció que la educación en Colombia debía ser un proceso integral que abarcara no solo el desarrollo cognitivo, sino también los aspectos sociales, culturales y afectivos de los estudiantes. En el ciclo de primaria, esto se tradujo en la necesidad de una educación que considerara las particularidades de cada comunidad, especialmente en contextos rurales. El objetivo primordial consistió en promover la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo a padres, docentes y otros actores locales, como un componente esencial para garantizar una formación relevante y contextualizada (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Este marco normativo subrayó la importancia de la educación como un proceso social en el cual la comunidad desempeñó un rol fundamental en la formación de los niños, fortaleciendo los lazos entre la escuela y su entorno. De este modo, se aseguró que la enseñanza respondiera directamente a las necesidades y potencialidades del contexto rural. Bajo esta perspectiva, la integración de la comunidad educativa se convirtió en un elemento clave para el éxito de la educación primaria en estos entornos específicos. Lo anterior permitió que la formación integral de los estudiantes estuviera permanentemente alineada con los valores, las realidades y las aspiraciones de su propia comunidad.

La ontología del objeto de estudio, en el marco de la presente investigación doctoral, se orientó a comprender la naturaleza de la articulación entre comunidad y escuela para la formación integral en la educación primaria rural, entendida como una realidad socioeducativa dinámica, contextualizada y construida a partir de las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio no fue asumido como una estructura estática o universalmente determinada, sino como un fenómeno situado que adquiere significado dentro de las relaciones pedagógicas, familiares, institucionales y comunitarias que emergen en los contextos rurales.

En coherencia con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, la realidad educativa fue comprendida como una construcción social mediada por las experiencias, significados y vivencias de quienes participan en ella. En este sentido, el conocimiento sobre la articulación comunidad–escuela no partió de presupuestos generalizables ni de afirmaciones apriorísticas sobre el funcionamiento institucional, sino de la comprensión de las experiencias relatadas y observadas en los escenarios investigativos correspondientes a las Sedes La Forest, Campo 6 y Principal de la Institución Educativa Los Laureles, en el Corregimiento El Centro del Distrito de Barrancabermeja.

La comprensión de esta realidad se sustentó en el análisis de la información obtenida mediante entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante y registros de campo, aplicados a docentes, estudiantes, directivos y padres de familia vinculados a dichas sedes. A partir de estas técnicas e instrumentos fue posible identificar percepciones, tensiones, fortalezas y necesidades relacionadas con los procesos pedagógicos, la participación familiar, la convivencia escolar, la contextualización del aprendizaje y las dinámicas de interacción entre escuela y comunidad. Por tanto, las interpretaciones realizadas no obedecieron a apreciaciones subjetivas del investigador ni a afirmaciones desvinculadas del contexto empírico, sino a un proceso sistemático de comprensión e interpretación de las voces y experiencias de los actores educativos.

Desde esta perspectiva ontológica, la educación rural fue entendida como un fenómeno complejo y multidimensional, en el cual convergen factores pedagógicos, sociales, culturales, territoriales y comunitarios que influyen en la formación integral del estudiante. En consonancia con los planteamientos de Edgar Morin (2001), la educación se asume como un sistema complejo e interdependiente, donde las relaciones entre sus componentes producen dinámicas que no pueden explicarse de manera fragmentada. De forma complementaria, la visión dialógica de Paulo Freire (2005) permite comprender la educación como un proceso social de construcción de sentido, en el que el aprendizaje se fortalece a través del diálogo, la participación y la lectura crítica del contexto vivido.

En consecuencia, el objeto de estudio se configuró desde la comprensión de cómo las relaciones entre escuela, familia y comunidad pueden contribuir al fortalecimiento de la formación integral en escenarios rurales. No obstante, es importante precisar que esta investigación no partió de la premisa de que existieran deficiencias institucionales previamente determinadas, ni pretendió emitir juicios absolutos sobre la realidad de la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Por el contrario, el análisis se centró en interpretar las experiencias y significados contruidos por los actores educativos de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, reconociendo tanto potencialidades como desafíos emergentes del contexto.

En este marco, el Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral para la Educación Primaria Rural se configuró como una propuesta teórica derivada de los hallazgos investigativos, sustentada en las experiencias y dinámicas identificadas en los escenarios estudiados. Por tanto, el modelo no corresponde a una intervención aplicada ni a una estrategia implementada institucionalmente, sino a una construcción analítica y contextualizada orientada a ofrecer referentes para el fortalecimiento futuro de la educación primaria rural desde una perspectiva integral, participativa y territorial.

La ontología del objeto de estudio, en el marco de esta investigación, se refirió a la estructura conceptual que definió los componentes esenciales del modelo de integración comunitaria. Su fundamentación residió en la identificación y análisis minucioso de los elementos clave que conformaron dicho modelo dentro de la educación rural, permitiendo comprender cómo estos interactuaron para alcanzar el objetivo de una formación integral. De esta manera, la estructura no solo delimitó los componentes fundamentales tales como las relaciones entre los actores educativos, los recursos disponibles y las prácticas pedagógicas, sino que también exploró las dinámicas de interdependencia que emergieron entre ellos en la cotidianidad escolar.

Bajo esta perspectiva, comprender cómo estos elementos se entrelazaron de manera sistémica permitió diseñar estrategias que, en conjunto, facilitaron un desarrollo que abarcó tanto el crecimiento académico como el personal y social de los estudiantes. Esta visión ontológica aseguró que la educación en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal no fuera un proceso aislado, sino que se convirtiera en un verdadero agente de cambio y cohesión dentro de la comunidad rural. Por

consiguiente, el análisis de estas interacciones proporcionó la base necesaria para sustentar los fundamentos pedagógicos que la presente tesis doctoral pretendió proponer como respuesta a las necesidades del contexto de Barrancabermeja.

La ontología en el contexto de la creación de un modelo educativo implicó la comprensión de los componentes fundamentales que formaron parte de la realidad educativa que se pretendió abordar. De acuerdo con Smith (2018), la ontología del objeto de estudio resultó crucial para establecer una base sólida sobre la cual se construyó el modelo teórico y práctico. En este sentido, la formación integral de los estudiantes no solo abarcó aspectos académicos, sino también su desarrollo personal, social y emocional, lo cual requirió un enfoque holístico y contextualizado.

El contexto rural presentó características particulares que influyeron directamente en el proceso educativo. Estudios previos evidenciaron que la falta de recursos, la infraestructura limitada y las barreras geográficas constituyeron los principales obstáculos que enfrentaron las instituciones en la ruralidad (García, 2017). Sin embargo, la comunidad educativa poseyó el potencial para desempeñar un papel transformador, colaborando en la creación de un entorno de aprendizaje que logró superar dichas limitaciones. En este sentido, la integración de la familia y otros actores sociales locales resultó fundamental para la implementación exitosa de cualquier modelo pedagógico que pretendiera ser pertinente en estos territorios.

Por otro lado, resultó imperativo reconocer que la educación, como pilar del desarrollo social, poseyó una trascendencia que superó las fronteras geográficas; no obstante, su realidad varió considerablemente según el entorno sociocultural. Esta premisa implicó que el análisis del objeto de estudio no pudo limitarse a una descripción estática, sino que exigió una mirada crítica y propositiva. Por consiguiente, en esta investigación se examinó no solo la ontología de lo que “fue” la educación en el contexto rural de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal sino también la visión prospectiva de lo que “debió ser” para garantizar una formación integral y sostenible.

Precisar los componentes ontológicos de la educación en el contexto rural requirió dar cuenta de que este estuvo impregnado de una rica herencia cultural y tradiciones arraigadas en la comunidad. La educación debió respetar y valorar esta identidad, incorporando elementos locales en el proceso de enseñanza para hacerlo relevante y significativo para los estudiantes. La educación rural no pudo constituirse

en un esfuerzo aislado de la escuela. De ahí que la comunidad debió estar activamente involucrada en el diseño, implementación y evaluación del programa educativo. La colaboración entre docentes, padres, líderes locales y otros actores resultó esencial para el éxito.

La educación rural debió trascender la mera transmisión de conocimientos. Debió cultivar habilidades, actitudes y valores que prepararan a los estudiantes para la vida en su entorno particular. Esto implicó una educación que consideró el bienestar físico, emocional y social, así como el intelectual. La falta de recursos y el acceso limitado a tecnología fueron desafíos comunes en las zonas rurales; por ello, garantizar que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades requirió la asignación de recursos adecuados y la búsqueda de soluciones innovadoras (Amarista, 2009).

Desde el conocimiento axiológico, la educación fue un derecho fundamental para todos los individuos, por lo que resultó injusto que los estudiantes rurales tuvieran un acceso limitado a oportunidades educativas de calidad en comparación con sus contrapartes urbanas. La integración de la comunidad educativa buscó cerrar esta brecha y promover la igualdad de oportunidades, lo que constituyó un valor ético central. La colaboración entre la comunidad y la escuela en el contexto rural fomentó la solidaridad y la interdependencia. Desde una perspectiva axiológica, estos valores resultaron esenciales para construir sociedades más fuertes y cohesionadas.

Cada comunidad rural tuvo su propia cultura, valores y tradiciones. Integrar la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje respetó y valoró esta diversidad cultural, lo que estuvo en consonancia con el valor ético del respeto por la pluralidad. La educación fue una responsabilidad compartida entre la escuela, los padres, los estudiantes y la comunidad en su conjunto; en tal sentido, reconocer y asumir esta responsabilidad constituyó un acto ético que promovió la formación de ciudadanos comprometidos y responsables.

La educación no fue solo la transmisión de conocimientos, sino también la formación de ciudadanos íntegros. La integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje promovió el desarrollo de habilidades sociales, ciudadanas y éticas, lo que estuvo en línea con valores como la formación integral y el bienestar de los estudiantes. En los contextos rurales, la relación entre la comunidad y el entorno natural fue estrecha. La enseñanza de valores éticos

relacionados con la sostenibilidad, la conservación del medio ambiente y el respeto por la tierra resultó esencial en estos entornos, y la comunidad desempeñó un papel fundamental en la transmisión de dichos valores.

La integración de la comunidad educativa fomentó la participación activa de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones educativas. Este enfoque se alineó con el valor de la participación democrática y la autodeterminación, permitiendo a la comunidad influir en la dirección de la educación de sus hijos. La integración de la comunidad educativa en el contexto rural se basó en principios éticos que abogaron por la equidad, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta integración no solo promovió una educación de mayor calidad, sino que también contribuyó a la formación de ciudadanos éticos y comprometidos con su comunidad y entorno.

Los fines teleológicos de la integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural se centraron en mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales, asegurando que los estudiantes recibieran una formación de alto nivel que les permitiera competir en igualdad de condiciones con sus pares urbanos. Asimismo, se buscó reducir la brecha educativa entre las áreas rurales y urbanas, garantizando que los estudiantes rurales tuvieran acceso a oportunidades educativas equivalentes.

Al incorporar conocimientos locales y prácticas sostenibles en la educación, se buscó promover la preservación del entorno natural en el contexto rural. Uno de los fines más importantes consistió en mejorar la calidad de vida de los habitantes rurales a través de la educación, proporcionando las habilidades y conocimientos necesarios para el bienestar individual y colectivo. La educación en contextos rurales fue un tema de creciente interés en la investigación educativa debido a las particularidades y desafíos que enfrentaron estas comunidades.

Los estudios previos abordaron diversos aspectos de la educación rural, desde la infraestructura escolar y la disponibilidad de recursos hasta las metodologías pedagógicas adaptadas a entornos con limitaciones tecnológicas y geográficas. Sin embargo, la integración efectiva de la comunidad educativa para promover la formación integral de los estudiantes continuó siendo un área con importantes brechas de conocimiento y oportunidades para el desarrollo de nuevos modelos.

El entorno rural presentó una serie de desafíos únicos que impactaron directamente en la calidad educativa. García (2018) destacó que las escuelas rurales supieron enfrentar problemas relacionados con la escasez de recursos, la falta de infraestructura adecuada y la limitada formación continua de los docentes. Estos factores contribuyeron a una brecha educativa significativa entre las áreas rurales y urbanas, afectando el desarrollo académico y social de los estudiantes. Además, el contexto socioeconómico de las comunidades rurales influyó en la educación de manera significativa.

Hernández (2019) subrayó que la pobreza, el trabajo infantil y la migración fueron factores que dificultaron la asistencia regular a la escuela y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas condiciones exigieron un enfoque educativo que no solo se centrara en la instrucción académica, sino que también considerara el desarrollo integral de los estudiantes. La formación integral, entendida como el desarrollo equilibrado de las dimensiones académica, social, personal y emocional de los estudiantes, constituyó un concepto central en la pedagogía contemporánea.

Martínez (2020) destacó que la formación integral resultó particularmente relevante en contextos rurales, donde las escuelas fueron, con frecuencia, los principales espacios de socialización y desarrollo personal para los niños. Sin embargo, la implementación efectiva de este enfoque en las escuelas rurales se vio limitada por la falta de modelos adaptados a las características específicas de estos entornos. Estudios recientes propusieron diversos enfoques para abordar la formación integral en áreas rurales. Por ejemplo, el trabajo de Smith (2017) sugirió que la incorporación de prácticas pedagógicas que fomentaran la participación comunitaria pudo ser clave para mejorar la educación integral de los estudiantes.

Estas prácticas incluyeron proyectos de aprendizaje-servicio, donde los estudiantes aplicaron sus conocimientos en beneficio de su comunidad, y la integración de actividades extracurriculares que promovieron habilidades sociales y emocionales. La integración de la comunidad educativa, que incluyó a docentes, padres de familia, estudiantes y otros actores comunitarios, fue identificada como un factor crucial para el éxito educativo en contextos rurales. Para Rodríguez (2016), la colaboración entre la escuela y la comunidad pudo mejorar significativamente el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Sin embargo, los modelos actuales de integración comunitaria suelen ser fragmentados y no siempre respondieron a las necesidades y recursos específicos de las comunidades rurales. Los modelos educativos diseñados para contextos rurales evolucionaron en las últimas décadas, pero aún enfrentaron retos significativos. Fernández (2017) sugirió que los modelos tradicionales, basados en enfoques urbanos, no siempre resultaron efectivos en áreas rurales debido a las diferencias culturales y sociales. Fernández y Ruiz abogaron por la creación de modelos educativos que fueran coconstruidos con la comunidad, lo que garantizaría que las estrategias pedagógicas estuvieran alineadas con las necesidades y expectativas locales.

Una revisión crítica de la literatura realizada por González (2020) destacó la falta de investigación empírica sobre la efectividad de los modelos de integración comunitaria en contextos rurales. Aunque existieron estudios de caso que mostraron resultados prometedores, la mayoría de las investigaciones se centraron en entornos urbanos o suburbanos, dejando un vacío en la comprensión de cómo estos modelos pudieron ser adaptados y aplicados en áreas rurales. Se pudo concluir que la creación de un modelo para la integración de la comunidad educativa en contextos rurales continuó siendo un desafío relevante y necesario para la educación contemporánea.

Si bien se realizaron avances importantes en la comprensión de las necesidades educativas en áreas rurales, la implementación de un enfoque integral que involucrara activamente a la comunidad educativa aún requirió un desarrollo teórico y práctico más profundo. La comunidad educativa de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, ubicada en una zona rural de difícil acceso, enfrentó una serie de desafíos que afectaron directamente la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque la escuela local fue el centro educativo más cercano, las dificultades para lograr una integración efectiva entre docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general fueron evidentes, lo que generó un entorno desarticulado que obstaculizó el proceso educativo.

Entre los aspectos identificados, la ubicación remota de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal dificultó la comunicación constante entre la escuela y las familias, situación agravada por la deficiencia en infraestructura, tales como caminos en mal estado y transporte limitado. Esta situación redujo significativamente la participación de los padres en las actividades escolares, limitando su

involucramiento directo en el proceso educativo de sus hijos. Aunado a ello, las precarias condiciones materiales de la institución, caracterizadas por aulas deterioradas, falta de recursos didácticos y un acceso restringido a la tecnología, restringieron las posibilidades de generar un ambiente de aprendizaje dinámico y atractivo para el estudiante.

Aunque los habitantes de las veredas La Forest, Campo 6 y Principal reconocieron el valor intrínseco de la educación, las oportunidades reales para que la comunidad se integrara y participara activamente en el proyecto educativo institucional resultaron insuficientes. En consecuencia, se evidenció la inexistencia de espacios efectivos donde padres, líderes comunitarios y otros actores locales pudieran colaborar con los docentes en la planificación y ejecución de actividades formativas. Esta falta de espacios de encuentro generó una marcada ausencia de cohesión entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual contribuyó a la percepción errónea de que la formación integral fue responsabilidad exclusiva de la escuela.

Esta desarticulación impidió que la educación se asumiera como un esfuerzo conjunto y dialógico, debilitando el vínculo necesario entre el entorno social y el escenario pedagógico de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. La comunicación fue esporádica y reactiva, principalmente enfocada en informar sobre problemas disciplinarios o el rendimiento académico de los estudiantes, lo que generó una relación distante y, a menudo, conflictiva entre los docentes y las familias. No se promovieron espacios de diálogo para compartir estrategias de apoyo en casa, ni se fomentó una cultura de corresponsabilidad en la que los padres fueran aliados en el proceso educativo.

El currículo implementado en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal no siempre estuvo alineado con la realidad y las necesidades de los estudiantes. Se siguieron planes de estudio que no tuvieron en cuenta las particularidades de la vida rural ni las habilidades necesarias para el desarrollo local. Esto provocó que los estudiantes percibieran la educación como algo ajeno a su entorno, disminuyendo su interés y participación en las actividades escolares.

La alta rotación de maestros, muchos de los cuales fueron trasladados temporalmente a la zona rural sin un vínculo duradero con la comunidad, dificultó la

creación de relaciones estables y de confianza entre docentes, estudiantes y familias. Esta falta de continuidad impidió la implementación de proyectos a largo plazo que promovieran una integración efectiva y sostenible de la comunidad en el proceso educativo. La escuela no solió valorar ni incorporar las costumbres, saberes y tradiciones locales en el currículo educativo. Esto provocó una desconexión cultural entre la escuela y la comunidad, afectando la autoestima de los estudiantes, quienes no vieron reflejada su identidad ni la realidad de su entorno en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, se subrayó la importancia de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del contexto rural, considerando la diversidad cultural y las dinámicas sociales. Sin embargo, las limitaciones persistentes en infraestructura, la escasez de recursos y la desconexión entre la escuela y la comunidad generaron una situación de desigualdad para los estudiantes de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal en comparación con el sector urbano. En consecuencia, los niños carecieron de acceso a programas extracurriculares o proyectos que complementaran su formación integral, lo cual perpetuó una brecha de oportunidades significativa entre el campo y la ciudad que afectó su desarrollo multidimensional.

Ante este panorama, surgió la necesidad imperativa de un enfoque educativo que considerara las particularidades socioeconómicas y culturales de la comunidad de Los Laureles y sus sedes La Forest, Campo 6 y Principal, promoviendo una integración efectiva de los actores sociales en el proceso formativo. Este planteamiento se encontró respaldado por la Ley 115 de 1994, la cual enfatizó la importancia de una educación que respondiera a las necesidades locales y fomentara el desarrollo integral en entornos rurales. Por lo tanto, la propuesta buscó trascender la instrucción académica convencional para consolidar un modelo pedagógico situado, que reconociera y valorara el potencial del entorno rural de Barrancabermeja como escenario de aprendizaje significativo.

Fue desde estos argumentos que surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las características principales del contexto rural de la institución educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal?, ¿Qué significó la formación integral en el contexto de la educación primaria rural?, ¿Qué dificultades o barreras existieron para lograr una integración efectiva de la comunidad educativa en

Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal?, ¿Qué estrategias pedagógicas pudieron promover la participación activa de las familias y la comunidad en la educación primaria rural?, ¿Cómo desarrollar un modelo integral que facilitara la colaboración efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa en contextos rurales, con el objetivo de promover la formación integral de los estudiantes de educación primaria, abordando tanto sus necesidades académicas como su desarrollo personal, social y emocional?

Propósitos de la investigación

Propósito General.

Generar un modelo para la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral en contexto de la educación primaria rural, asociado a la institución educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Distrito de Barrancabermeja, departamento de Santander. Colombia.

Propósitos Específicos

Develar las concepciones, vivencias y experiencias de los miembros de la comunidad educativa, sobre su participación en pro de la formación integral de los estudiantes del contexto de investigación.

Caracterizar el proceso de integración de la comunidad educativa en atención a la realidad del contexto educativo rural.

Interpretar el proceso de integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral en contexto de la educación primaria rural.

Diseñar un modelo para la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral en contexto de la educación primaria rural, asociado a la institución educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Distrito de Barrancabermeja, departamento de Santander. Colombia.

Justificación de la investigación

Fue necesario atender la integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales para garantizar una educación de calidad que resultara relevante, efectiva y sostenible, y que tuviera en cuenta las necesidades y la cultura locales. Además, esta integración promovió un sentido de pertenencia, apoyo y compromiso que benefició tanto a los estudiantes como a la comunidad en su conjunto. En la medida en que buscó solucionar las dificultades de articulación de la comunidad educativa en el contexto rural, ayudó a abordar una serie

de desafíos, desde la falta de recursos hasta la desmotivación estudiantil, al tiempo que promovió una educación más relevante y significativa para los estudiantes y la comunidad en general (Corredor, 2012).

La integración de la comunidad educativa en el contexto rural benefició a estudiantes, familias, docentes, la comunidad en general y las autoridades educativas al mejorar la calidad de la educación, promover el bienestar de los estudiantes y fortalecer a la comunidad en su conjunto. Además, contribuyó al desarrollo sostenible y a una mayor participación cívica en la comunidad rural. La colaboración entre investigadores y comunidades rurales pudo generar conocimiento nuevo y útil en campos como la pedagogía, la sociología, la antropología y la economía, entre otros. Esto contribuyó al desarrollo de soluciones efectivas para los desafíos específicos que enfrentaron las escuelas rurales.

La integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural tuvo una relevancia social al mejorar la calidad de vida y fortalecer la comunidad; una relevancia institucional al fortalecer las escuelas y los lazos entre la comunidad y la institución educativa; y una relevancia científica al generar conocimiento y mejores prácticas en la educación rural. Esta integración benefició a estudiantes, familias, docentes, la comunidad en general y a la investigación educativa.

Lo innovador de la investigación sobre la integración de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje radicó en su enfoque en la participación activa de la comunidad, el desarrollo holístico de los estudiantes, la promoción de habilidades sociales y ciudadanas, la utilización de tecnología y comunicación, la medición del impacto, la adaptación a contextos diversos, la promoción de la igualdad y la inclusión, y la colaboración interdisciplinaria. Estos elementos combinados buscaron mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes (Pérez, R. y otros, 2002).

La integración de la comunidad educativa buscó no solo mejorar los resultados académicos de los estudiantes, sino también su bienestar y desarrollo integral. Esto implicó considerar aspectos como la salud, la seguridad, el apoyo emocional y la participación cívica de los estudiantes. La investigación innovadora en este campo se centró en el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas en los estudiantes a través de la interacción con la comunidad. Esto contribuyó a la formación de

ciudadanos responsables y comprometidos, conduciéndolos al aprovechamiento de la tecnología y las redes de comunicación para facilitar la colaboración entre la comunidad educativa, incluyendo padres, maestros, estudiantes y otros actores relevantes. Ello permitió una participación más efectiva y una comunicación constante (Cáceres, 2008).

La originalidad de la investigación sobre la integración de la comunidad educativa residió en su enfoque en la colaboración activa de la comunidad, la participación de los padres, el desarrollo de estrategias específicas, la adaptación a la diversidad, la medición del impacto, la utilización de la tecnología y el enfoque holístico en el bienestar de los estudiantes. Estas características hicieron que esta área de investigación fuera distintiva y valiosa para mejorar la educación. La investigación en este campo se dedicó al desarrollo de programas y estrategias concretas para integrar a la comunidad educativa. Esto incluyó la implementación de proyectos de participación de los padres, la colaboración con organizaciones locales y la creación de redes de apoyo para estudiantes.

La originalidad de la presente investigación habitó en su enfoque orientado a adaptar la integración de la comunidad a contextos diversos, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esta visión trascendió las barreras de origen étnico, socioeconómico, cultural o de habilidades, buscando una equidad real en el escenario educativo rural. En este sentido, la investigación innovadora en este campo se centró en medir y evaluar el impacto de la participación comunitaria no solo en los resultados académicos, sino también en el bienestar integral de los estudiantes y en el fortalecimiento de sus competencias sociales y ciudadanas. Dicho abordaje permitió obtener datos concretos que validaron la eficacia de estas prácticas en la realidad escolar de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal.

Por otro lado, la investigación sobre la integración de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje rurales aportó teorías que ampliaron significativamente la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo. Al ofrecer soluciones prácticas para abordar desafíos específicos y desarrollar metodologías adaptadas a las particularidades de estas comunidades, se generó un cuerpo de conocimiento situado y relevante. Estos aportes científicos contribuyeron de manera directa a elevar los estándares de calidad y equidad en los entornos rurales de Barrancabermeja. De este modo, la tesis doctoral se constituyó en un referente para

la transformación pedagógica, asegurando que la educación respondiera fielmente a las necesidades de su contexto socio-geográfico.

Este trabajo abordó la línea denominada investigación pedagógica, considerada como un proceso de indagación sistemática y reflexiva que se llevó a cabo en el campo de la educación con el propósito de mejorar la práctica educativa, comprender y abordar los problemas y desafíos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque investigativo se centró en el estudio de métodos, estrategias, procesos y resultados de la enseñanza, con el fin de generar conocimiento que contribuyera al mejoramiento de la educación y a la toma de decisiones informadas en el ámbito pedagógico.

La Investigación Pedagógica implicó la recopilación y análisis de datos, la revisión de la literatura relevante, la formulación de hipótesis, la experimentación y la evaluación de prácticas educativas para identificar buenas prácticas y áreas de mejora. A través de este proceso, los pedagogos, docentes y otros profesionales de la educación pudieron tomar decisiones basadas en evidencia y adaptar sus enfoques pedagógicos para satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera más efectiva, a la vez que contribuyeron al desarrollo de nuevas teorías, métodos y enfoques que promovieron la calidad y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje (Pérez, 2002).

Desde una perspectiva práctica, la presente investigación adquirió especial relevancia al proponer acciones concretas orientadas al fortalecimiento de la integración de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, en contexto rural de Barrancabermeja. Su aporte trascendió el plano teórico al ofrecer lineamientos pedagógicos, estrategias de participación comunitaria y mecanismos de articulación entre escuela, familia y entorno social, susceptibles de ser implementados en la dinámica institucional. De esta manera, los hallazgos derivados del estudio constituyeron una herramienta útil para actores comunitarios, permitiendo generar prácticas educativas contextualizadas-

La problemática expuesta sobre la desarticulación en la formación rural y los propósitos aquí planteados demandaron un sustento teórico que trascendió la visión tradicional. Por consiguiente, el siguiente capítulo se constituyó como el soporte epistemológico donde se analizaron categorías fundamentales como la comunidad

educativa, la formación integral y la sostenibilidad educativa, las cuales permitieron comprender, desde autores como Sen y Vygotsky, la base conceptual necesaria para transformar la realidad observada en el contexto rural de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal.

SECCIÓN II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tuvo como objetivo revisar y analizar las principales corrientes teóricas que subyacieron a la propuesta de esta investigación en el contexto rural. Se exploraron, en particular, las teorías que abordaron la formación integral, la educación rural, la interacción escuela-comunidad y los enfoques pedagógicos participativos, los cuales constituyeron los pilares de la propuesta educativa para la institución de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Esta revisión permitió sentar las bases para comprender cómo las dimensiones teóricas se entrelazaron con la realidad del contexto rural y guiaron la implementación de un modelo integral de educación.

Antecedentes o Estudios Previos de la Investigación.

A nivel internacional.

Roa (2023). Direccionó la tesis doctoral: Área de aprendizaje “cultura y desarrollo rural” para la integración en el currículo del subsistema de educación primaria bolivariana venezolana. Esta investigación asumió como objetivo generar aportes teóricos sobre el área de aprendizaje “cultura y desarrollo rural” para la integración en el currículo de educación primaria bolivariana venezolana en el escenario de la Unidad Educativa Canea del Municipio Junín. Este trabajo doctoral, estuvo guiada bajo el enfoque cualitativo, para así sumergirse en la realidad subjetiva que envuelve el objeto de estudio, paradigma interpretativo, método fenomenológico, y la indagación de campo.

Los instrumentos de recolección de datos seleccionados para este estudio fueron el análisis de contenido y el guion de entrevista semiestructurada. Bajo esta premisa, el análisis de la información derivó de categorías tanto preestablecidas como emergentes. En cuanto a los sujetos de investigación, participaron seis (06) docentes de la institución y un (01) supervisor coordinador, conformando un total de siete (07) informantes clave. Los datos obtenidos mediante el guion de entrevista fueron transcritos a soporte digital, organizando las reseñas de carácter estructurado para facilitar su manejo. Esta conformación se bosquejó considerando tres criterios

técnicos esenciales para optimizar la tarea de codificación: número de línea, texto y códigos asignados.

Posteriormente, las categorías emergentes se trataron desde una perspectiva holística, estableciendo relaciones sistémicas entre ellas para su posterior contrastación con los aportes de diversos teóricos. Este procedimiento permitió construir un análisis sintetizado de los hallazgos más significativos del estudio, integrándolos con el cuerpo de saberes ya instaurados en el área. De este modo, se procedió a la generación de un modelo orientado al área de aprendizaje denominada “Cultura y Desarrollo Rural” en la educación primaria. Dicha propuesta se proyecta para su posible incorporación en el currículo del subsistema educativo, específicamente dentro del contexto de la institución objeto de estudio, asegurando su pertinencia social y pedagógica.

La relación con la presente investigación enfatiza que la comunidad educativa debe participar activamente en la formación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje profundamente contextualizado. En este sentido, el principal aporte de la investigación consistió en fortalecer los procesos de articulación entre escuela, familia y comunidad rural, mediante la formulación de estrategias pedagógicas orientadas a integrar saberes académicos con conocimientos propios del contexto campesino. El área de Cultura y Desarrollo Rural facilitó esta integración al enfocarse en proyectos pedagógicos vinculados con las prácticas agrícolas, el uso sostenible de los recursos naturales y la preservación de las tradiciones locales, permitiendo que los estudiantes relacionaran el aprendizaje escolar con su realidad cotidiana.

La investigación aportó lineamientos prácticos para fomentar la participación comunitaria en el proceso formativo, fortalecer el sentido de pertenencia hacia el territorio y promover competencias sociales, ciudadanas y ambientales necesarias para el desarrollo rural sostenible. Lo anterior reforzó la visión de la formación integral, donde el educando no solo adquirió fundamentos teóricos, sino que desarrolló habilidades prácticas, valores y capacidades orientadas a la transformación positiva de su entorno rural y al mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

En primer lugar, se destaca el estudio de Guevara (2024), quien condujo una investigación sobre la educación física y la convivencia escolar en la integración social de la comunidad educativa. El propósito central de dicho trabajo fue generar aportes teóricos sobre la función social de los docentes de educación física para fomentar la

convivencia en medio de situaciones de conflicto. Esta perspectiva resulta fundamental para el logro de la integración efectiva de los actores escolares, subrayando el papel del educador como mediador social. Dicho antecedente guarda una estrecha relación con la presente tesis, al considerar la convivencia como un eje transversal de la formación integral en el contexto educativo.

Desde el aspecto epistemológico, el autor brinda un recorrido por el proceso formativo de la educación física, resaltando la importancia de favorecer un clima social armónico. Metodológicamente, la investigación se adscribe a un paradigma pospositivista bajo un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, dándole prioridad al ámbito sociocultural del contexto objeto de estudio. Para la recolección de información, se aplicó una entrevista a tres docentes especialistas en el área de educación física pertenecientes a la planta de la institución referida. Este abordaje metodológico refuerza la pertinencia de utilizar la fenomenología para comprender las dinámicas humanas y sociales dentro de la comunidad rural.

Los hallazgos obtenidos tras el proceso de análisis e interpretación de los datos recolectados destacan la relevancia de la educación física como disciplina fundamental en la formación de valores ciudadanos. Esta práctica pedagógica contribuye a la construcción de un entorno social cimentado en principios de inclusión, participación y tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa, entendida esta como la unidad de análisis central. En este sentido, la teoría que subyace de las categorías emergentes se orienta hacia una integración epistémica de valores y principios dentro del marco axiológico de la educación física, influyendo directamente en la dinámica de la convivencia escolar en la institución.

La relación de estos hallazgos con la presente tesis doctoral reside en la consolidación de un enfoque integral que reconoce el aporte de diversas áreas de aprendizaje en la formación de estudiantes comprometidos con su entorno. En este marco, el aporte específico de la investigación se hizo visible al proponer una visión pedagógica orientada a fortalecer la integración de la comunidad educativa como eje articulador de la formación integral en contextos rurales, permitiendo que las distintas áreas del conocimiento, incluida la educación física, fueran asumidas desde una perspectiva transversal y contextualizada.

La investigación contribuyó de manera práctica al diseño de estrategias pedagógicas que favorecieron el desarrollo de competencias académicas,

socioemocionales, convivenciales y comunitarias, fortaleciendo el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Evidenció cómo la integración de experiencias formativas vinculadas al contexto rural permitió que los estudiantes no solo adquirieran aprendizajes escolares, sino que también desarrollaran capacidades para la participación social, el cuidado del entorno y la transformación de su realidad. De este modo, se promovió una formación holística que trascendió la instrucción tradicional, fortaleciendo el vínculo entre el crecimiento individual, la cohesión comunitaria y el desarrollo educativo rural en el escenario objeto de estudio.

También Fuentes (2024). Realizó una investigación doctoral titulada migración en el currículo un modelo para la integración en la UNALDE COUNTRY. La situación de migrantes venezolanos en territorio colombiano en búsqueda de una mejor calidad de vida ha traído consecuencias en los diferentes ámbitos: económicos, políticos, sociales, culturales, ambientales y educativos. Muy particularmente en el ámbito educativo, se han presentado problemas de convivencia y de bajo rendimiento, así como insuficiencia de proyectos pedagógicos en busca de la mejora y la resiliencia de la población estudiantil.

A partir de lo expuesto, surge el propósito de generar un modelo didáctico orientado a la integración de la migración en el currículo académico, fundamentado en la realidad de las instituciones educativas oficiales de Cartagena. En esta propuesta se reconocen las diferencias culturales y las condiciones sociales, valorando las fortalezas educativas para minimizar las debilidades existentes. De esta manera, se busca que la integración educativa y social de dicha población facilite el surgimiento de nuevas oportunidades de vida desde una perspectiva de interculturalidad. Este enfoque pretende convertir la diversidad en un activo pedagógico que enriquezca la formación integral de todos los estudiantes, promoviendo un entorno escolar más inclusivo y humano.

Para el desarrollo de esta investigación, se asume el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico, coherente con la necesidad de comprender las dinámicas socioculturales presentes. Los sujetos informantes fueron seleccionados siguiendo criterios preestablecidos dentro del contexto de las 12 instituciones educativas pertenecientes a las Unidades Administrativas Descentralizadas (UNALDE) Country. Como técnicas de recolección de información,

se emplearon la observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de documentos.

Esta rigurosidad metódica asegura que los hallazgos y el modelo resultante respondan fielmente a las percepciones y vivencias de los actores involucrados en el fenómeno migratorio. El método empleado para el proceso de análisis e interpretación de la información es el etnográfico, el cual se conforma por fases de teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales. En los hallazgos encontrados, resalta la notable capacidad de resiliencia que posee la población migrante venezolana, sumada a la disposición del personal directivo, docente y el equipo psicosocial. Estos actores son fundamentales para apoyar a las familias en términos de inclusión escolar y atención socioemocional.

Una vez culminado el modelo, se operacionalizaron estrategias y actividades en la Institución Educativa San Juan de Damasco con el propósito de socializar las potencialidades de esta herramienta didáctica en los procesos de gestión de una escuela inclusiva y contextualizada. En relación con la presente investigación, la migración se comprende no solo como el desplazamiento geográfico de personas, sino como un fenómeno cultural, económico y social que transforma las dinámicas educativas y la configuración curricular. Desde esta perspectiva, el estudio aporta al reconocimiento de la diversidad cultural y a la necesidad de fortalecer un currículo flexible y contextualizado, capaz de responder a las realidades, intereses y necesidades formativas de los estudiantes en su entorno.

A nivel nacional

García (2024). En su tesis Mediación docente en el aprendizaje ubicuo en el contexto rural colombiano tuvo como objetivo, generar un constructo que desde la mediación docente contribuyera a la comprensión del aprendizaje ubicuo en la Institución Educativa Colegio Las Montoyas, Municipio Puerto Parra del Departamento Santander, Colombia. Entre los referentes teóricos que sustentaron la investigación se encuentran los relacionados con la manera como el docente lleva a cabo la mediación con los estudiantes; así como el aprendizaje ubicuo en cualquier lugar y momento desde su mirada espacial y las implicaciones inherentes a la enseñanza en territorios rurales; teniendo presente la identidad regional propia producto de la diversidad cultural mezcla de características e idiosincrasia

santandereana, paisa y migrante que, desde su realidad permite a los pobladores explorar y aprender.

En lo metodológico, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Bajo esta estructura, se recolectó la información en el contexto rural educativo mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, apoyada en un guion de preguntas orientado a captar la esencia de las vivencias de los actores. El procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo a través de la conceptualización de patrones categorizados, los cuales permitieron una interpretación profunda de la realidad estudiada. A partir de estos hallazgos, se procuró la generación de constructos teóricos que, desde la mediación docente, contribuyeran a la comprensión del aprendizaje ubicuo en el escenario rural colombiano.

Por otra parte, los resultados evidenciaron que la praxis pedagógica en las instituciones rurales se caracteriza por la escasez de recursos didácticos y una limitada articulación de las nuevas tecnologías en el aula. Asimismo, se observó la prevalencia de modelos de enseñanza tradicionales, agravados por servicios básicos precarios y una baja inversión estatal. Se develaron competencias esenciales para la mediación docente en el aprendizaje ubicuo dentro de este contexto: creatividad, dominio de las TIC y motivación constante. En relación con la presente investigación, estos hallazgos aportan al fortalecimiento de estrategias pedagógicas contextualizadas y de la integración de la comunidad educativa, favoreciendo una formación más pertinente y ajustada a las realidades del contexto rural de Las sedes Forest, Campo 6 y Principal.

Peña (2023). Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia. La presente investigación tuvo como objetivo generar un constructo teórico desde las perspectivas de las inteligencias múltiples asociado a la apatía escolar en los estudiantes adolescentes en la educación rural de la Escuela Colmenitas del municipio de Curiti, para lo cual se indagó sobre factores que incidan en la apatía escolar en adolescentes, también mostró la mirada del estudiante sobre los factores sociales, económicos y culturales que se implementan para impulsar su crecimiento personal.

El estudio buscó especificar cómo son implementadas algunas estrategias de enseñanza para propiciar la motivación escolar, y de ser el caso, la posibilidad de utilizar los referentes de la teoría de las inteligencias múltiples, a la hora de tomar decisiones por parte de los educandos en relación con los aprendizajes que puedan adquirir en relación con este tema. La investigación se planteó con enfoque cualitativo orientado hacia la ruralidad y la recuperación del valor cultural propio de estos ambientes socioculturales. El método implementado fue el hermenéutico, el cual recolectó información a través de una entrevista semiestructurada a partir de los informantes clave.

De allí se destacó una enseñanza predominantemente estructurada y curricular, distante de las tendencias neurocognitivas de las inteligencias múltiples y poco vinculada con la motivación estudiantil. En respuesta a esta realidad, el estudio generó constructos teóricos que permitieron comprender las limitaciones de los procesos convencionales frente al fortalecimiento de la motivación de los educandos. En relación con la presente investigación, el aporte radica en orientar la resignificación de la educación rural mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, sustentadas en referentes constructivistas y en las inteligencias múltiples, favoreciendo una mayor participación e integración de los estudiantes con su entorno educativo.

Ortega Solórzano y Meza Galván (2021), en la investigación titulada *Relación escuela–familia en condiciones de ruralidad como parte del proceso de desarrollo integral del niño*, desarrollada en la Institución Educativa Besito Volao, sede Palma de Vino, en Colombia, tuvieron como propósito comprender la relación entre escuela y familia en contextos rurales como elemento constitutivo del desarrollo integral estudiantil. El estudio se orientó desde un enfoque cualitativo, empleando entrevistas, observación y análisis interpretativo para comprender las dinámicas relacionales entre los actores educativos. Los resultados evidenciaron que la participación de las familias fortaleció el acompañamiento escolar, favoreció procesos de convivencia y promovió el desarrollo integral de los estudiantes, aunque también se identificaron limitaciones asociadas a condiciones socioeconómicas y de acceso propias de la ruralidad. El aporte de este antecedente a la presente investigación radica en que reafirma la importancia de la articulación entre escuela, familia y comunidad como

elemento esencial para consolidar procesos educativos integrales en escenarios rurales, sustentando la necesidad de modelos educativos contextualizados.

Páez-Rodas, Agudelo-Suárez y Caicedo-Moreno (2021), en el estudio denominado Saber docente y diálogos disciplinares: construcción de un currículo integrado con enfoque interdisciplinar, desarrollado en una institución educativa del municipio de Granada, Antioquia, analizaron cómo el diálogo pedagógico entre docentes favorece la construcción de propuestas curriculares integradas orientadas a fortalecer procesos formativos más contextualizados. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, identificando que la integración curricular posibilitó conectar el aprendizaje con las realidades del entorno y fortalecer dimensiones académicas, sociales y humanas de los estudiantes. Entre los hallazgos se destacó la necesidad de promover procesos educativos integrales sustentados en la participación, el trabajo colaborativo y la contextualización de los saberes. Este antecedente aporta a la presente investigación al evidenciar que la articulación de actores y prácticas educativas contextualizadas fortalece la formación integral y contribuye a consolidar propuestas pedagógicas pertinentes para contextos específicos, como la ruralidad.

A nivel regional

En este mismo orden de ideas, se destaca el trabajo de Dorado (2023), titulado "Modelo teórico de gestión escolar frente a los retos de la nueva ruralidad". Ante los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que atraviesan las comunidades rurales, el autor propone un modelo teórico de gestión escolar diseñado para que el directivo docente asuma con pertinencia los desafíos actuales. Esta propuesta busca responder, de forma eficaz y eficiente, a las problemáticas que enfrentan las instituciones educativas frente a las crecientes exigencias del Estado. De esta manera, el antecedente subraya la importancia de transformar la gestión directiva como eje central para mejorar la calidad educativa en entornos que demandan soluciones adaptadas a su realidad social.

Bajo esta perspectiva, el estudio resalta la necesidad de reflexionar sobre la manera en que el directivo docente asume su rol, considerando la miríada de detalles que componen su oficio. Para el autor, es imperativo articular y armonizar su proceder a través de un modelo que sistematice y explique su forma de actuar. La implementación de este modelo teórico en una comunidad educativa rural del

municipio de Zapatoca, Santander, tiene como fin último optimizar el quehacer directivo. La relación de este antecedente con la presente investigación es directa, pues refuerza la idea de que la gestión escolar no debe ser un proceso aislado, sino una práctica imbricada en las particularidades del territorio y las necesidades de la comunidad.

En cuanto a la metodología, es un caso particular, desde la Etnografía reflexiva, que, a partir del cuestionario etnográfico, el diario de campo y las fichas bibliográficas, aborda categorías de análisis necesarias para validar la gestión escolar, como esencia de la administración educativa, en un proceso reflexivo-crítico y de interpretación. Este modelo teórico es situacional, es decir, cada comunidad y organización asume su problemática desde su entorno cultural y cada actor educativo (padre de familia, docente, estudiante, integrante de la comunidad) aporta desde su rol.

Santos (2024). La Integración de las TIC Offline en la Educación Rural de Colombia. Esta investigación aborda la importancia de la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) offline en la educación rural de Colombia. Destaca que las comunidades rurales enfrentan desafíos significativos en términos de acceso a una educación de calidad debido a la falta de infraestructura adecuada y recursos limitados.

La integración de las TIC *offline* se presenta como una oportunidad estratégica para abordar las desigualdades y mejorar las perspectivas educativas de los estudiantes rurales en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Para una implementación exitosa, es imperativo establecer una infraestructura básica que soporte estas herramientas, además de desarrollar contenido educativo que sea pedagógicamente relevante para el contexto. Asimismo, este proceso demanda la capacitación continua del personal docente y la provisión de soporte técnico eficiente. Estos elementos, sumados al fomento de la participación comunitaria, constituyen los pilares fundamentales para que las tecnologías dejen de ser herramientas aisladas y se conviertan en verdaderos motores de aprendizaje integral en el aula rural.

Por otro lado, se resalta la necesidad de un compromiso sostenido del gobierno y de los actores sociales para garantizar la efectividad y sostenibilidad de las iniciativas TIC en la educación rural, trascendiendo la simple entrega de equipos hacia políticas públicas de continuidad. En relación con la presente investigación, el aporte

se orienta al fortalecimiento de una educación rural contextualizada mediante la integración de la comunidad educativa y el uso pertinente de herramientas tecnológicas como apoyo a los procesos formativos. Esta perspectiva favorece mayores oportunidades de aprendizaje, participación y equidad para los estudiantes rurales de Barrancabermeja, contribuyendo al mejoramiento de su calidad de vida y al desarrollo sostenible del territorio.

Fundamentación Onto-epistemológica de la investigación.

El enfoque de esta investigación se apoya en una visión onto-epistemológica que busca comprender la naturaleza del ser (ontología) y el conocimiento (epistemología) en el contexto educativo rural. La ontología de este estudio se centra en la realidad de las comunidades educativas rurales, donde la escuela, las familias y el entorno comunitario forman un sistema interdependiente. A través de esta lente, se asume que la integración de la comunidad educativa es un proceso dinámico que se construye en la interacción constante entre los actores sociales, sus contextos socioculturales y el entorno natural. Esta base permite que el conocimiento emerja de las vivencias compartidas en la cotidianidad del campo.

Bajo este enfoque ontológico, se reconoce que la realidad rural posee características únicas que moldean la formación integral de los estudiantes. En este escenario, el desarrollo del educando se ve directamente influenciado por factores específicos como la condición de ruralidad, el acceso limitado a recursos pedagógicos y la estrecha interrelación entre la escuela y su comunidad (Restrepo, 2013). Por consiguiente, el estudio de esta realidad no puede ser fragmentado, sino que requiere una mirada holística que valore el territorio como un espacio de aprendizaje significativo. De este modo, la investigación sustenta la necesidad de un modelo educativo que responda fielmente a la ontología de su propio contexto.

Desde el punto de vista epistemológico, esta investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, donde el conocimiento no es absoluto, sino que se construye a través de la interacción social y la experiencia compartida en el contexto educativo rural (Creswell, 2014). El conocimiento es percibido como un proceso co-construido entre los docentes, estudiantes, familias y la comunidad, donde cada uno de estos actores contribuye a la construcción de significados y saberes que responden a las necesidades del contexto específico de la institución educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. En este sentido, la integración de la

comunidad educativa es tanto un objetivo como un proceso de aprendizaje mutuo que se va consolidando a través de la participación activa y reflexiva de todos los miembros de la comunidad (Guba & Lincoln, 1994).

El paradigma interpretativo permite abordar la educación rural no desde una perspectiva externa y prescriptiva, sino desde la interpretación de las realidades vividas por los actores involucrados. Este enfoque epistemológico se alinea con las propuestas de la pedagogía crítica, que resalta la importancia de dar voz a las comunidades y de reconocer el valor de los saberes locales en la construcción de una educación más relevante y transformadora (Freire, 1970). Así, el conocimiento no se impone de manera unilateral, sino que se genera a partir de los intercambios, diálogos y reflexiones dentro de la comunidad educativa.

Este enfoque onto-epistemológico también subraya la importancia de una formación integral que no se limite al desarrollo académico, sino que abarque las dimensiones social, emocional y cultural de los estudiantes (Savater, 1997). La formación integral se concibe como un proceso de desarrollo holístico, en el que los estudiantes aprenden a ser ciudadanos críticos y responsables, en estrecha relación con su entorno sociocultural. Este proceso formativo debe integrar los saberes locales y promover el respeto por la diversidad cultural y el entorno natural, elementos fundamentales en el contexto rural de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal (Restrepo, 2013).

Teoría de la Educación Crítica de Paulo Freire: educación dialógica y transformación social

Uno de los pilares epistemológicos centrales del estudio se encuentra en la Teoría de la Educación Crítica de Paulo Freire, quien concibe la educación como una práctica de libertad sustentada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social (Freire, 1970, 2005). Desde esta perspectiva, el conocimiento no es un producto acabado transmitido verticalmente desde el docente hacia el estudiante, sino una construcción colectiva que emerge de la interacción dialógica entre sujetos históricos situados en una realidad concreta.

La relevancia epistemológica de Freire para esta investigación adquiere especial significado en el contexto rural, donde las dinámicas educativas suelen estar atravesadas por desigualdades estructurales, limitaciones territoriales y tensiones derivadas de la escasa articulación entre escuela y comunidad. Freire cuestiona las

prácticas educativas de carácter bancario, en las cuales el estudiante es concebido como receptor pasivo del conocimiento, y propone una pedagogía emancipadora basada en la problematización del contexto y la participación activa de los sujetos (Freire, 1970). En este sentido, la educación rural requiere trascender enfoques homogenizantes y urbanocéntricos para construir procesos pedagógicos sensibles a las realidades culturales y sociales de las comunidades rurales.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron la importancia de fortalecer escenarios de participación entre docentes, familias y comunidad, aspecto que fundamenta directamente el subsistema de interacción socioeducativa del modelo holístico propuesto. Desde el pensamiento freireano, la articulación escuela–comunidad no constituye un componente accesorio del proceso educativo, sino un principio fundamental para construir aprendizajes contextualizados y socialmente significativos. Así, la formación integral es comprendida desde una dimensión ética, política y emancipadora, donde el estudiante rural no solo desarrolla capacidades cognitivas, sino también competencias ciudadanas, reflexivas y comunitarias orientadas a la transformación crítica de su entorno (Freire, 2005).

Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner: educación como ecosistema social

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner constituye uno de los principales referentes explicativos del modelo, al considerar que el desarrollo humano ocurre mediante la interacción dinámica entre múltiples sistemas interdependientes: familia, escuela, comunidad e instituciones sociales (Bronfenbrenner, 1979, 1987). Esta teoría permite superar perspectivas reduccionistas que atribuyen el éxito o fracaso educativo exclusivamente al desempeño individual del estudiante o al actuar docente.

Desde una mirada epistemológica, Bronfenbrenner plantea que el individuo se desarrolla dentro de un entramado de relaciones ecológicas donde el microsistema (familia, escuela y comunidad), el mesosistema (interacciones entre dichos espacios), el exosistema (instituciones y políticas) y el macrosistema (valores socioculturales y condiciones históricas) configuran oportunidades y limitaciones para el desarrollo integral.

La pertinencia de esta teoría para la presente investigación reside en que permite comprender la educación primaria rural como un fenómeno profundamente

influenciado por el contexto territorial. Los hallazgos obtenidos en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal evidenciaron que las experiencias formativas de los estudiantes no dependen exclusivamente de la acción pedagógica del aula, sino de factores asociados al acompañamiento familiar, las condiciones comunitarias, la organización escolar y el acceso a redes institucionales de apoyo.

En consecuencia, esta teoría sustenta estructuralmente el modelo de Integración de la Comunidad Educativa, particularmente el subsistema de interacción socioeducativa y el subsistema de articulación institucional, al reconocer que la formación integral requiere fortalecer las relaciones de cooperación entre escuela, familia, comunidad e instituciones del entorno. Bajo esta lógica sistémica, la educación rural es concebida como un proceso de corresponsabilidad social más que como una tarea exclusiva de la escuela.

Mediación pedagógica y práctica docente: resignificación del rol del maestro rural.

La mediación pedagógica constituye un componente medular dentro de la formación integral y se comprende como el conjunto de acciones intencionadas mediante las cuales el docente orienta, acompaña y dinamiza el aprendizaje desde enfoques participativos y contextualizados. Desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre mediante procesos de interacción social donde el docente actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento, favoreciendo el tránsito desde niveles iniciales de comprensión hacia aprendizajes más complejos.

Complementariamente, Díaz Barriga (2006) plantea que la enseñanza situada debe responder a contextos específicos, reconociendo las experiencias y problemáticas reales del entorno como oportunidades pedagógicas significativas. En esta misma línea, Tébar (2003) sostiene que el docente mediador no solo transmite contenidos, sino que acompaña la construcción del pensamiento crítico, promueve la autonomía y facilita procesos de aprendizaje significativo.

Desde esta fundamentación teórica, el maestro rural deja de concebirse como un simple ejecutor curricular para convertirse en un agente dinamizador de experiencias contextualizadas de aprendizaje. Los hallazgos investigativos permitieron identificar que la planeación contextualizada, el reconocimiento de saberes locales, las metodologías activas y la flexibilidad pedagógica constituyen elementos fundamentales dentro de las prácticas educativas rurales observadas.

Por consiguiente, estos planteamientos sustentan el subsistema de mediación pedagógica del modelo, orientado al fortalecimiento de estrategias didácticas contextualizadas, evaluación formativa, acompañamiento al aprendizaje y construcción de currículos pertinentes. No obstante, es preciso aclarar que estos hallazgos constituyen referentes interpretativos para la formulación del modelo y no evidencias de una implementación ya ejecutada.

Gestión educativa y liderazgo escolar: sostenibilidad institucional del modelo

Desde el campo de la gestión educativa, autores como Peter Senge (2000), Antonio Bolívar (2010) y Murillo (2006) sostienen que las instituciones educativas requieren liderazgos participativos, reflexivos y transformacionales capaces de movilizar procesos de mejora continua y fortalecer la cultura organizacional.

La escuela rural enfrenta desafíos particulares relacionados con limitaciones de infraestructura, acceso desigual a recursos y dispersión territorial, lo que hace necesario consolidar modelos de liderazgo que trasciendan funciones administrativas tradicionales y promuevan procesos de gestión participativa. En esta dirección, Senge (2000) propone la noción de organizaciones inteligentes, entendidas como instituciones capaces de aprender colectivamente y adaptarse a las transformaciones del entorno.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron la necesidad de fortalecer procesos de planeación participativa, articulación institucional y coordinación entre actores escolares, razón por la cual estas perspectivas teóricas sustentan el subsistema de gestión educativa del modelo de Integración de la Comunidad Educativa. En consecuencia, el liderazgo educativo es concebido como un mecanismo estratégico para fortalecer la gobernanza escolar, la corresponsabilidad y la sostenibilidad institucional.

Teoría del Capital Social de Pierre Bourdieu: integración familia–escuela–comunidad.

La Teoría del Capital Social de Pierre Bourdieu (1986) permite comprender las relaciones sociales como recursos simbólicos y culturales que potencian oportunidades de desarrollo. En escenarios rurales, donde las limitaciones materiales suelen ser mayores, las redes de cooperación entre escuela, familia y comunidad adquieren una relevancia estratégica.

Desde esta perspectiva, el capital social se manifiesta en la confianza, reciprocidad, apoyo comunitario y construcción de vínculos sociales que favorecen el éxito educativo. Los hallazgos revelaron la importancia del acompañamiento familiar, la participación comunitaria y la corresponsabilidad educativa como factores fundamentales para la formación integral.

Por tanto, esta teoría sustenta el eje de integración familia–escuela–comunidad, al reconocer que el aprendizaje no puede recaer exclusivamente sobre la institución escolar, sino que requiere redes de apoyo que fortalezcan la cohesión social y la continuidad de los procesos formativos.

Currículum relevante de Michael Young: contextualización del conocimiento escolar.

La propuesta curricular de Michael Young (2007, 2013) aporta fundamentos para comprender la necesidad de un currículo contextualizado y socialmente relevante. Young sostiene que la escuela debe garantizar acceso al “conocimiento poderoso”, entendido como aquel que amplía las capacidades de comprensión del mundo sin desvincularse de la experiencia cotidiana de los estudiantes.

En contextos rurales, esta teoría adquiere especial relevancia, pues permite superar currículos descontextualizados que desconocen las dinámicas territoriales. Los hallazgos mostraron la importancia de integrar saberes comunitarios, prácticas culturales y experiencias rurales en los procesos pedagógicos, razón por la cual esta teoría fortalece el subsistema de mediación pedagógica, orientado a promover aprendizajes significativos, contextualizados y culturalmente pertinentes.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): educación rural, equidad y sostenibilidad

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 (Educación de calidad), ODS 10 (Reducción de desigualdades), ODS 11 (Comunidades sostenibles) y ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos), se constituyen en referentes internacionales que dialogan directamente con los propósitos de la presente investigación (ONU, 2015).

Su incorporación no responde únicamente a un criterio normativo, sino analítico, en tanto los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer procesos educativos inclusivos, territorialmente pertinentes y sustentados en la cooperación interinstitucional. De esta manera, el modelo holístico se alinea con la Agenda 2030

al promover equidad educativa, fortalecimiento comunitario y alianzas estratégicas que favorezcan el desarrollo integral de niñas y niños rurales.

Fundamentos Conceptuales.

La fundamentación teórica de esta tesis doctoral, que explora la integración de la comunidad educativa con un enfoque en la formación integral en el contexto de la educación primaria rural, se apoya en diversos enfoques teóricos que abordan el rol de la educación en la ruralidad, la importancia de la participación comunitaria y el desarrollo de una educación que responda a las necesidades de las comunidades locales. Los principales conceptos y teorías que sustentan esta investigación.

Educación Comunitaria.

El concepto de educación comunitaria se basa en la premisa de que la educación es un proceso social que debe involucrar activamente a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes, familias y otros actores locales (Apple y Beane, 2007). La participación comunitaria en la educación es un factor clave para el éxito de las instituciones educativas rurales, ya que permite que los saberes locales, las tradiciones y los valores comunitarios sean integrados en el proceso educativo, promoviendo así una mayor pertinencia y efectividad en el aprendizaje (Cabrera, 2015).

La teoría de la participación de Arnstein (1969) sostiene que la verdadera participación de los actores sociales no es solo un proceso de consulta, sino que implica el empoderamiento de las comunidades para tomar decisiones sobre su propia educación. En el contexto de esta investigación, esto significa que los miembros de la comunidad educativa de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, deben ser agentes activos en el diseño y desarrollo del currículo y las prácticas pedagógicas, fomentando así una mayor apropiación y relevancia de la educación para los estudiantes.

Formación Integral.

El concepto de formación integral está estrechamente relacionado con las teorías del desarrollo humano, las cuales subrayan que la educación debe atender no solo los aspectos académicos, sino también las dimensiones emocional, social, cultural y ética del estudiante (García, 2003). Esta perspectiva está en línea con el enfoque de Amartya Sen (1999) sobre el desarrollo humano, que sostiene que la

educación debe permitir a los individuos desarrollar sus capacidades y alcanzar una vida plena en términos de libertades y bienestar.

En un contexto rural, donde la interacción con la comunidad y el entorno natural son elementos cruciales del día a día, la formación integral debe incorporar un enfoque pedagógico que valore tanto las competencias académicas como las habilidades sociales y éticas necesarias para el desarrollo de ciudadanos activos y responsables (Delors, 1996). Esta formación debe estar alineada con las necesidades específicas del entorno rural, integrando la cultura local y promoviendo la sostenibilidad ambiental y la cohesión social.

Pedagogía Crítica.

La pedagogía crítica, propuesta por Paulo Freire (1970), es un enfoque teórico central en esta investigación, ya que subraya la necesidad de una educación que empodere a los estudiantes y a las comunidades para cuestionar y transformar las estructuras sociales y económicas que perpetúan la desigualdad. En el contexto rural, donde las comunidades a menudo enfrentan barreras socioeconómicas y educativas, una educación transformadora puede jugar un papel crucial en el empoderamiento de los estudiantes y la comunidad para que sean agentes de cambio social.

Freire (1970) argumenta que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos; debe ser un proceso dialógico y participativo, en el que los estudiantes y los miembros de la comunidad se involucren activamente en la construcción de saberes que sean relevantes para su realidad. Esta investigación adopta este enfoque, reconociendo que la integración de la comunidad educativa en Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, requiere un modelo pedagógico que fomente el diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva en pro del bienestar común.

Currículum Contextualizado.

Los fundamentos conceptuales sostienen que los contenidos y las metodologías educativas deben estar adaptados a las características y necesidades del entorno en el que se implementan (Young, 2007). En el caso de la educación rural, esto significa que el currículum debe incorporar los saberes locales y estar alineado con los valores y las prácticas culturales de la comunidad. La integración de la comunidad educativa en el desarrollo del currículum es fundamental para garantizar que la educación sea significativa y relevante para los estudiantes (Schön, 1992).

Young (2007) argumenta que un currículum efectivo no debe imponerse de manera externa, sino que debe surgir de las necesidades y realidades específicas del contexto. En el caso de la institución educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, el currículum debe ser co-construido con la participación activa de la comunidad, integrando las prácticas y conocimientos locales para fomentar un aprendizaje que sea útil y aplicable a la vida cotidiana de los estudiantes rurales.

Educación Rural.

La investigación se enmarcó también en las teorías sobre el desarrollo social en contextos rurales, que destacan la importancia de la educación como motor de desarrollo comunitario. Según Durston y Miranda (2002), las escuelas rurales tienen el potencial de actuar como centros de desarrollo comunitario, donde no solo se educa a los niños, sino que se promueve la cohesión social, la participación ciudadana y el desarrollo económico local. En este sentido, la integración de la comunidad educativa no solo beneficia a los estudiantes, sino que fortalece la estructura social y económica de la comunidad en su conjunto.

El desarrollo social en las áreas rurales no puede entenderse sin una intervención educativa adecuada. La educación fomenta el desarrollo del capital humano, y esto tiene un efecto multiplicador en las comunidades rurales. Cuando las personas reciben una formación que les permite desarrollar habilidades productivas, comunicativas y de liderazgo, no solo mejoran su calidad de vida individual, sino que también contribuyen al bienestar de su comunidad. Por ejemplo, la educación rural puede ser un vehículo para mejorar las prácticas agrícolas mediante la introducción de nuevas tecnologías y técnicas sostenibles. Asimismo, puede fomentar la participación ciudadana y política, promoviendo la cohesión social y el liderazgo comunitario, aspectos fundamentales para el desarrollo social.

El desarrollo social y la educación rural son dos pilares esenciales para el progreso de las comunidades más vulnerables. Si bien existen múltiples desafíos que limitan el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales, también es cierto que la educación tiene un inmenso potencial transformador. Una educación integral, adaptada a la realidad rural y centrada en el desarrollo de capacidades y valores comunitarios, puede ser la clave para romper el ciclo de pobreza y exclusión que afecta a estas regiones. Para ello, es necesario un compromiso claro del Estado, la participación activa de las comunidades y un enfoque pedagógico que promueva la

autogestión y el empoderamiento. Solo así será posible construir un futuro más equitativo y sostenible para las zonas rurales.

Concepción de la escuela primaria en contextos rurales

La escuela primaria constituye el escenario fundacional del desarrollo humano y social, en tanto representa el primer espacio sistemático donde el estudiante construye conocimientos, valores, habilidades y formas de interacción con el entorno. Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la escuela primaria no puede comprenderse únicamente como un espacio de instrucción académica, sino como una institución social encargada de favorecer el desarrollo integral del niño en dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, culturales y ciudadanas (Delors, 1996; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994).

En el contexto rural, esta concepción adquiere una mayor complejidad debido a las condiciones territoriales, culturales y socioeconómicas que configuran el proceso educativo. La escuela rural primaria trasciende la función tradicional de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de cohesión comunitaria, preservación cultural y construcción de identidad territorial. Al respecto, la UNESCO (2021) plantea que la educación rural debe responder a las características del contexto, promoviendo currículos flexibles y pertinentes que articulen saberes académicos con prácticas comunitarias y conocimientos locales.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Morin (2001) sostiene que la escuela debe formar sujetos capaces de comprender la realidad desde una visión sistémica e interdependiente, superando fragmentaciones disciplinares. En este sentido, la escuela primaria rural se comprende como un espacio de construcción social del aprendizaje donde convergen actores, experiencias y saberes que posibilitan procesos formativos contextualizados. Esta postura se articula con los hallazgos investigativos, en los cuales se evidenció la necesidad de fortalecer procesos educativos más integrales, participativos y contextualizados en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal de la Institución Educativa Los Laureles.

Por consiguiente, la escuela primaria rural no se limita a garantizar aprendizajes instrumentales, sino que se configura como un agente dinamizador del desarrollo humano y comunitario. Esta comprensión sustenta ontológicamente el modelo de Integración propuesto, particularmente en su propósito de fortalecer la formación integral mediante la articulación entre escuela, familia y comunidad.

Arquitectura del sistema educativo colombiano y educación rural

La comprensión del objeto de estudio exige reconocer la estructura organizativa del sistema educativo colombiano, dado que las dinámicas institucionales, pedagógicas y administrativas de la escuela rural se encuentran mediadas por las políticas educativas nacionales. La Constitución Política de Colombia (1991) establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la cultura y los valores democráticos (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

En consonancia con este mandato constitucional, la Ley General de Educación 115 de 1994 estructura el sistema educativo colombiano y define la educación básica primaria como un nivel esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, orientado al fortalecimiento de competencias científicas, éticas, ciudadanas y sociales (MEN, 1994). Asimismo, el sistema educativo colombiano se organiza en niveles, modalidades y componentes administrativos que articulan el Estado, las instituciones educativas, las familias y la comunidad en la corresponsabilidad del proceso formativo.

En el caso específico de la educación rural, el Ministerio de Educación Nacional (2018) reconoce la necesidad de construir propuestas pedagógicas diferenciadas que respondan a las particularidades del territorio, la dispersión geográfica y las dinámicas socioculturales propias del campo colombiano. Sin embargo, distintos estudios han evidenciado brechas históricas entre educación rural y urbana asociadas al acceso, permanencia, infraestructura y calidad educativa (OCDE, 2016; CEPAL & FAO, 2020).

Desde esta perspectiva, el modelo de Integración de la Comunidad Educativa propuesto encuentra fundamento en la necesidad de fortalecer mecanismos de articulación institucional que permitan responder de manera contextualizada a las demandas del entorno rural. De ahí que el subsistema de articulación institucional dialogue directamente con la arquitectura del sistema educativo colombiano al reconocer la importancia de alianzas, gestión interinstitucional y acompañamiento territorial.

Mediación pedagógica y práctica pedagógica en la formación integral

La mediación pedagógica constituye uno de los fundamentos esenciales del proceso educativo, dado que representa el conjunto de acciones deliberadas mediante las cuales el docente orienta la construcción del conocimiento, facilita

experiencias significativas de aprendizaje y favorece el desarrollo integral del estudiante. Desde el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre a través de la interacción social, donde el docente desempeña el papel de mediador entre el conocimiento y el estudiante, promoviendo el desarrollo de capacidades superiores mediante la interacción y el acompañamiento.

En esta misma dirección, Tébar (2003) sostiene que el docente mediador trasciende la transmisión mecánica de información y asume un rol orientador basado en la escucha, el acompañamiento y la generación de experiencias contextualizadas de aprendizaje. La mediación implica reconocer las particularidades del estudiante, sus ritmos de aprendizaje y las condiciones del entorno sociocultural.

Por otra parte, la práctica pedagógica se entiende como un proceso reflexivo e intencionado donde convergen saberes disciplinares, estrategias didácticas, experiencias contextuales y relaciones humanas (Díaz Barriga, 2006). Desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en ejecutar contenidos curriculares, sino en construir escenarios que permitan aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes.

Los hallazgos de la investigación permitieron identificar la relevancia de prácticas contextualizadas, el reconocimiento de saberes locales y la implementación de estrategias participativas en las sedes investigadas. En consecuencia, estos referentes sustentan teóricamente el subsistema de mediación pedagógica del modelo, orientado al fortalecimiento de metodologías activas, evaluación formativa, diseño curricular contextualizado y acompañamiento pedagógico. No obstante, es importante precisar que estos hallazgos constituyen insumos para la formulación del modelo y no evidencian su implementación efectiva.

Aspectos gerenciales y liderazgo en instituciones educativas rurales

Los procesos educativos requieren estructuras organizativas sólidas que garanticen coherencia institucional, sostenibilidad y mejoramiento continuo. En este sentido, los aspectos gerenciales y el liderazgo educativo adquieren especial relevancia dentro de la gestión escolar, particularmente en escenarios rurales donde las instituciones enfrentan desafíos relacionados con recursos limitados, dispersión territorial y condiciones de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva de Peter Senge (2000), las instituciones educativas deben concebirse como organizaciones inteligentes, capaces de aprender

continuamente, construir visiones compartidas y fortalecer procesos colectivos de mejora. Esta mirada supera enfoques burocráticos tradicionales y reconoce la escuela como un espacio dinámico de aprendizaje organizacional.

Complementariamente, Bolívar (2010) plantea que el liderazgo escolar debe orientarse hacia procesos participativos que promuevan la toma de decisiones compartidas, el fortalecimiento institucional y la movilización de la comunidad educativa hacia objetivos comunes. En concordancia, Murillo (2006) sostiene que el liderazgo transformacional resulta determinante para mejorar la calidad educativa, especialmente en contextos complejos donde se requiere fortalecer el compromiso colectivo.

Los hallazgos investigativos permitieron reconocer la necesidad de consolidar mecanismos de organización, planeación participativa y articulación institucional en las sedes objeto de estudio. En este marco, el subsistema de gestión educativa del modelo encuentra sustento en teorías gerenciales contemporáneas que promueven liderazgo democrático, cultura organizacional y corresponsabilidad educativa.

Fundamentación teórica de la integración familia–escuela–comunidad

La integración familia–escuela–comunidad constituye un fundamento central para comprender la formación integral en contextos rurales, dado que el aprendizaje escolar no ocurre de manera aislada, sino en interacción permanente con los diferentes entornos sociales del estudiante. Desde la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, Bronfenbrenner (1979, 1987) sostiene que el desarrollo infantil depende de la calidad de las relaciones entre los distintos sistemas que rodean al niño, particularmente la familia, la escuela y la comunidad.

De manera complementaria, Epstein (2011) desarrolla el modelo de esferas superpuestas de influencia, argumentando que el éxito educativo mejora significativamente cuando familia, escuela y comunidad trabajan de forma articulada en torno al aprendizaje del estudiante. Según esta autora, la corresponsabilidad educativa fortalece la participación familiar, mejora la convivencia escolar y favorece mayores niveles de desempeño académico y bienestar socioemocional.

Desde el enfoque del capital social, Bourdieu (1986) y Coleman (1988) reconocen que las relaciones de confianza, reciprocidad y apoyo mutuo constituyen recursos esenciales para el éxito educativo. En contextos rurales, donde las

condiciones materiales pueden ser limitadas, el fortalecimiento del tejido social adquiere especial relevancia como estrategia de sostenibilidad educativa.

En coherencia con los hallazgos investigativos, se evidenció la necesidad de fortalecer mecanismos de participación comunitaria, acompañamiento familiar y articulación institucional dentro de las dinámicas educativas observadas en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Por tanto, estas perspectivas teóricas fundamentan directamente el subsistema de interacción socioeducativa del modelo de Integración de la Comunidad Educativa, concebido como un escenario de corresponsabilidad y construcción colectiva orientado a la formación integral del estudiante rural.

Fundamentos Legales y Normativos.

La integración de la comunidad educativa en el contexto rural se encuentra respaldada por un conjunto de normativas y marcos legales nacionales e internacionales que promueven una educación de calidad, inclusiva y que responda a las necesidades de las comunidades. Los principales instrumentos legales con especial énfasis en la legislación colombiana y en los compromisos internacionales en materia de educación son:

Constitución Política de Colombia (1991).

La Constitución Política de Colombia establece en su artículo 67 que la educación es un derecho de todos los ciudadanos y un servicio público con una función social. Este artículo subraya que la educación debe formar a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, el trabajo, y los principios de convivencia, justicia y equidad. Asimismo, la Constitución menciona que la comunidad educativa debe participar en la orientación de la educación, lo que respalda la idea de la integración comunitaria en la gestión educativa.

El artículo 68 de la Constitución establece que los padres de familia y los ciudadanos tienen derecho a participar en la educación, promoviendo así la participación activa de la comunidad en el desarrollo y gestión de las instituciones educativas, un aspecto fundamental en el enfoque de esta investigación (Constitución Política de Colombia, 1991).

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

La Ley General de Educación de Colombia es uno de los marcos normativos más importantes para regular el sistema educativo en el país. En esta ley, se establecen principios como la participación de la comunidad educativa, la pertinencia

educativa y la necesidad de adaptar los contenidos y métodos de enseñanza a las características socioculturales de las diferentes regiones, lo cual es esencial para el contexto de la educación rural.

El artículo 5 de la Ley 115 subraya la formación integral del educando, destacando que el proceso educativo debe abarcar no solo el desarrollo intelectual, sino también el físico, espiritual, social, afectivo y ético. Esto respalda el concepto de formación integral planteado en la tesis. Además, el artículo 77 promueve la educación rural, adaptada a las necesidades y características propias de las comunidades rurales, lo cual es esencial para el enfoque de la formación en contexto rural de esta investigación (Congreso de Colombia, 1994).

Decreto 1860 de 1994.

Este decreto reglamenta la Ley General de Educación y ofrece directrices específicas sobre la participación de los padres, los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa en la gestión escolar. El decreto establece mecanismos de participación como los consejos directivos y académicos, en los que la comunidad puede participar activamente en la toma de decisiones que afectan a la institución educativa. El Decreto 1860 también subraya la importancia de la pertinencia educativa, adaptando los currículos y programas a las necesidades locales, lo que es clave para el enfoque contextualizado de la educación rural propuesto en la tesis (Congreso de Colombia, 1994).

Política de Educación Rural (PNUD, 2011).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha trabajado en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para formular políticas que promuevan una educación pertinente y de calidad en las zonas rurales. La Política de Educación Rural (PNUD, 2011) establece que la educación en áreas rurales debe enfocarse en fomentar la participación comunitaria, promover el desarrollo local y garantizar que la escuela actúe como un centro de cohesión social. Estos elementos son fundamentales para la propuesta de integración de la comunidad educativa en el contexto de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal.

Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación).

Este decreto consolida las disposiciones legales y normativas que rigen el sistema educativo colombiano, incluyendo las referentes a la educación rural y la

participación comunitaria en la gestión educativa. El decreto reitera que las instituciones educativas deben promover la formación integral y garantizar una educación inclusiva y equitativa que responda a las realidades locales. En cuanto a la participación de la comunidad, el Decreto 1075 establece que las instituciones educativas deben fomentar espacios de diálogo y concertación con la comunidad, lo que refuerza el enfoque participativo que sustenta esta investigación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, establecido por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, lo que incluye un enfoque específico en las zonas rurales y marginadas. Este ODS subraya la importancia de la educación como motor de desarrollo social y económico, y promueve la participación comunitaria como un factor clave para alcanzar los objetivos educativos. El ODS 4.7 promueve que la educación esté orientada hacia el desarrollo sostenible, integrando valores relacionados con la ciudadanía global, los derechos humanos y la cultura de paz, aspectos que están alineados con la formación integral propuesta en esta tesis (ONU, 2015).

Decreto 4791 de 2008: Educación Rural y Poblaciones Vulnerables

Este decreto establece medidas específicas para garantizar la calidad educativa en las zonas rurales y de difícil acceso, promoviendo la participación de las comunidades rurales en los procesos educativos. Además, busca mejorar las condiciones de infraestructura y acceso a la educación para la población rural, lo cual es esencial para la implementación de cualquier proyecto de formación integral. Reconoce estas realidades y plantea la necesidad de generar soluciones diferenciadas y ajustadas al contexto rural. La educación rural no puede ser abordada de la misma manera que la educación urbana debido a las particularidades culturales, sociales y económicas que caracterizan a estas comunidades.

Toda la fundamentación teórica y referencial previamente sistematizada no puede ser abordada desde una métrica rígida; por el contrario, la complejidad de las categorías estudiantiles exige una entrada al campo que valore la subjetividad. De allí que el capítulo III presente el sendero metódico bajo el paradigma interpretativo y la fenomenología, permitiendo que los conceptos de formación y comunidad dejen de

ser abstracciones teóricas para convertirse en experiencias vividas y sentidas por los actores sociales de la investigación.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Aproximación epistemológica y diseño de la Investigación

La presente investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, asumiendo una postura cualitativa que buscó comprender la realidad social desde la subjetividad y los significados de sus protagonistas. Bajo este plano epistemológico, se entendió que la realidad no fue algo dado o externo, sino una construcción humana que emergió de la interacción y la experiencia vivida.

En coherencia con este paradigma, el diseño de la investigación se definió como un proceso emergente, flexible y dialógico, distanciándose de las estructuras rígidas del positivismo. Como bien lo planteó Van Manen (1990), el enfoque fenomenológico se orientó a captar la esencia de la experiencia tal como fue vivida por los sujetos; en este caso, la comunidad educativa de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Asimismo, se asumió el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) de Smith et al. (2009), lo cual permitió que el camino metódico no fuera una simple recolección de datos, sino un ejercicio hermenéutico profundo para develar el sentido de la formación integral en el contexto rural.

Paradigma Interpretativo.

El paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde las perspectivas de quienes los experimentan, priorizando el contexto y las experiencias subjetivas, es crucial, ya que se busca comprender las dinámicas educativas en contextos rurales desde la perspectiva de los actores implicados: docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general.

La educación primaria en contextos rurales presenta desafíos específicos que van más allá de los problemas técnicos o logísticos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 45), el paradigma interpretativo "busca desentrañar las significaciones que los individuos otorgan a sus experiencias y cómo estas afectan su realidad social". En este sentido, la investigación en el ámbito rural debe reconocer y valorar las narrativas y conocimientos propios de los sujetos, quienes, en muchas

ocasiones, enfrentan una realidad educativa marcada por la desigualdad y la exclusión.

Uno de los pilares de este paradigma es la interacción entre los actores y el entorno. La tesis examina cómo los contextos rurales, con sus características económicas, culturales y sociales, influyen en los procesos educativos y en la formación integral de los estudiantes. La comprensión del entorno rural, con sus particularidades, permite una mejor aproximación a los problemas que afectan la educación en estas áreas, como la falta de recursos, el acceso limitado a tecnologías y la formación docente adaptada a las realidades rurales. Como menciona Denzin (2001, p. 12), "el investigador interpretativo no busca generalizar, sino entender el fenómeno en su particularidad, dentro de su contexto". Esto implica una metodología cualitativa, con entrevistas, observaciones y análisis de casos concretos, que permita a la investigación captar la complejidad del contexto educativo rural.

Además, el paradigma interpretativo fomenta un enfoque de investigación que no se limita a la mera descripción de los problemas, sino que busca interpretar las interacciones y significados dentro de la comunidad educativa. La tesis aboga por la integración de la comunidad en los procesos educativos como una forma de fomentar una educación más equitativa y adaptada a las necesidades del contexto. Esto es coherente con la visión interpretativa, que entiende la educación como una construcción social en la que todos los actores juegan un rol activo en la formación de los estudiantes.

La formación integral en el ámbito rural no puede ser comprendida adecuadamente sin atender a los aspectos culturales, sociales y económicos que la atraviesan. El paradigma interpretativo permite explorar cómo los estudiantes, docentes y familias en las zonas rurales interpretan la educación y cómo estos significados afectan su participación en el proceso educativo. Según Flick (2018, p. 67), "la investigación interpretativa asume que el conocimiento se genera a través de la interacción social y es siempre contextual y provisional". En este sentido, la tesis plantea que la formación integral no solo debe centrarse en los aspectos académicos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores que respondan a las realidades y necesidades del contexto rural.

El paradigma interpretativo resulta fundamental para esta tesis doctoral, ya que permite una aproximación crítica y profundamente contextualizada a los desafíos

educativos en las zonas rurales. A través de este enfoque, se busca comprender las realidades particulares de la comunidad de las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, y cómo estas influyen de manera directa en el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, la investigación resalta la importancia de una educación integral que no sea estandarizada, sino que responda a las necesidades, anhelos y expectativas de los sujetos involucrados. De este modo, el paradigma actúa como un puente entre la teoría pedagógica y la cotidianidad de los actores que habitan y transforman el territorio rural de Barrancabermeja.

Desde una perspectiva ontológica, el paradigma interpretativo adopta una visión constructivista de la realidad, la cual es concebida como una construcción social dinámica y no como una entidad fija u objetiva (Guba y Lincoln, 1994). En el contexto de la presente investigación, esta visión implica reconocer que las percepciones, significados y vivencias de los actores educativos son elementos ontológicos fundamentales para desentrañar las complejas dinámicas de integración en áreas rurales. Por consiguiente, la realidad escolar se asume como un tejido de subjetividades que se entrelazan, permitiendo que el conocimiento emerja del diálogo constante entre el investigador y los miembros de la comunidad educativa en su propio entorno natural.

La realidad educativa en contextos rurales no puede ser entendida en abstracto; debe ser interpretada a través de las experiencias y percepciones de los actores involucrados. Según Berger y Luckmann (1991), la construcción social de la realidad es un proceso continuo que se desarrolla a través de la interacción social. En el contexto rural, estas interacciones están profundamente influenciadas por las tradiciones, valores y relaciones comunitarias que configuran el entorno educativo.

Enfoque Cualitativo.

El enfoque cualitativo se centró en la interpretación profunda de los datos, priorizando el contexto y las experiencias vividas por los actores sociales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 212), “la investigación cualitativa se ocupa de describir fenómenos, comprenderlos e interpretarlos en su contexto”. Este enfoque resultó ideal para la tesis, ya que se buscó no solo describir los problemas educativos que enfrentó la comunidad rural, sino también interpretarlos desde la visión de los docentes, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

El enfoque cualitativo en la investigación se caracterizó por su interés en comprender los fenómenos sociales en su contexto natural, desde la perspectiva de los sujetos que los experimentaron. En el marco de la tesis, permitió explorar las complejas dinámicas que influyeron en el proceso educativo en áreas rurales, donde las particularidades sociales, culturales y económicas desempeñaron un papel determinante en la formación de los estudiantes.

Una de las características fundamentales del enfoque cualitativo fue su flexibilidad. A diferencia de los métodos cuantitativos, que buscaron generalizar a través de números y estadísticas, la investigación cualitativa permitió una exploración más abierta y detallada de los fenómenos educativos. Merriam y Tisdell (2016, p. 17) señalaron que “el enfoque cualitativo es adecuado para investigaciones que exploran cómo los individuos experimentan, interpretan y construyen el significado de sus experiencias”. Este aspecto resultó clave para la tesis, ya que se trató de comprender cómo los miembros de la comunidad educativa rural percibieron su realidad y las oportunidades de formación integral en sus contextos.

El enfoque cualitativo también permitió la utilización de técnicas como entrevistas y observaciones, las cuales fueron esenciales para recoger información rica y detallada. Estas técnicas facilitaron una comprensión más profunda de las dinámicas educativas en las zonas rurales, permitiendo identificar las barreras que enfrentaron los estudiantes y sus familias, así como las estrategias que pudieron mejorar la integración comunitaria en el proceso educativo. Como señaló Flick (2018, p. 27), “la investigación cualitativa se basa en la obtención de una perspectiva interna y comprensiva de los fenómenos sociales, lo cual es esencial para captar las sutilezas de las interacciones humanas”.

En el contexto rural, la educación primaria enfrentó múltiples desafíos, entre ellos la falta de recursos, la desigualdad en el acceso a la tecnología y las dificultades para adaptar los contenidos educativos a la realidad cultural de los estudiantes. El enfoque cualitativo permitió examinar cómo estos factores influyeron en la formación integral de los niños en las zonas rurales. En este sentido, Creswell (2013, p. 45) argumentó que “el enfoque cualitativo es útil para abordar problemas sociales complejos que requieren un entendimiento profundo de las interacciones y percepciones de los individuos”. Para la tesis, este enfoque resultó ideal, ya que

permitió profundizar en la experiencia educativa y comprender cómo la integración de la comunidad pudo fortalecer el proceso formativo.

Además, el enfoque cualitativo ofreció la posibilidad de generar conocimientos contextualizados que no siempre fueron visibles en estudios cuantitativos. En lugar de buscar resultados generalizables, la investigación cualitativa en esta tesis se centró en desarrollar una comprensión rica y detallada de las dinámicas educativas específicas del contexto rural. Este enfoque, según Patton (2015, p. 48), “permitió a los investigadores adaptarse a las circunstancias y modificar los diseños de investigación en función de lo que descubrieron en el campo”. Este aspecto resultó esencial en la tesis, ya que cada comunidad rural pudo presentar características y necesidades educativas particulares.

A través de este enfoque, fue posible explorar de manera profunda y contextualizada las dinámicas educativas en el ámbito rural, comprendiendo los desafíos y las oportunidades que enfrentaron tanto los estudiantes como los docentes y la comunidad en su conjunto. El enfoque cualitativo no solo permitió una mayor comprensión del fenómeno educativo, sino que también ofreció la flexibilidad y la adaptabilidad necesarias para abordar las realidades complejas y diversas de las zonas rurales.

Método Fenomenología.

El método fenomenológico es una aproximación cualitativa que se enfoca en comprender la esencia de las experiencias vividas por los individuos. Resulta especialmente adecuado, ya que permite explorar de manera profunda las vivencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa en contextos rurales. Este enfoque ofrece una vía para captar las complejidades y particularidades de la educación en estas áreas, más allá de los datos objetivos, centrando el análisis en la subjetividad de las experiencias humanas.

Según Creswell (2013, p. 76), la fenomenología se centra en “describir lo que todos los participantes tienen en común al experimentar un fenómeno”. En el contexto de la investigación rural, esto implica comprender cómo los actores educativos (docentes, estudiantes, padres y miembros de la comunidad) experimentan la educación, sus dificultades, barreras y oportunidades dentro de sus entornos específicos. En particular, la fenomenología ayuda a interpretar cómo las personas que participan en el sistema educativo rural comprenden y le dan sentido a los

procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo estas experiencias afectan la integración de la comunidad en la formación integral de los estudiantes.

Una de las características fundamentales del método fenomenológico es que se centra en las experiencias vividas, lo cual permite explorar no solo los aspectos técnicos de la educación, sino también las emociones, expectativas, frustraciones y motivaciones de los actores involucrados. Moustakas (1994, p. 13) señala que "la fenomenología busca obtener una descripción completa y rica de las experiencias que permiten comprender un fenómeno particular". Este enfoque es crucial en la tesis, ya que no solo se trata de describir las dificultades objetivas del sistema educativo rural, sino también de profundizar en cómo estas dificultades son percibidas y enfrentadas por los sujetos involucrados.

El método fenomenológico también pone énfasis en la "reducción fenomenológica," un proceso en el que el investigador debe dejar de lado sus propios prejuicios para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes. Como explica Van Manen (1990, p. 45), "la fenomenología requiere que el investigador suspenda sus suposiciones para abrirse a las experiencias vividas de los otros". En el contexto rural, donde las comunidades tienen realidades y cosmovisiones específicas, esta actitud de apertura es fundamental para lograr una comprensión auténtica y significativa del proceso educativo.

La fenomenología también enfatiza la importancia del contexto. En el ámbito rural, las particularidades sociales, culturales y económicas tienen un impacto significativo en la forma en que se vive la educación. Según Smith, Flowers y Larkin (2009, p. 52), "el contexto en el que se da la experiencia es fundamental para la fenomenología, ya que las personas construyen el significado de sus experiencias en función de su entorno". Este aspecto es clave en la tesis, pues las experiencias educativas en zonas rurales no pueden ser entendidas sin tener en cuenta factores como la falta de recursos, las dificultades de acceso, y las dinámicas comunitarias y culturales que influyen en el proceso formativo.

Otro aspecto crucial del método fenomenológico en esta investigación es la posibilidad de generar una comprensión compartida de los problemas educativos. A través de la fenomenología, es posible identificar patrones comunes en las experiencias de los actores educativos rurales, lo que permite proponer soluciones que no solo respondan a necesidades individuales, sino que también aborden

desafíos colectivos. Como señala Giorgi (2009, p. 123), "el propósito de la fenomenología es descubrir las estructuras esenciales de la experiencia que pueden ser aplicables a un grupo más amplio". En este sentido, la tesis busca no solo documentar las experiencias de los actores educativos, sino también identificar elementos clave que puedan mejorar la formación integral en otros contextos rurales.

El método fenomenológico ofrece un enfoque valioso para la tesis al permitir una comprensión profunda y subjetiva de las experiencias educativas en contextos rurales. A través de este método, es posible captar la esencia de las vivencias de los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, y cómo estas vivencias influyen en la integración de la comunidad educativa y la formación integral de los estudiantes. El enfoque fenomenológico no solo permite una mayor comprensión de los fenómenos educativos en su contexto, sino que también abre la puerta para generar cambios significativos que respondan a las necesidades y realidades de las zonas rurales.

Fases del Proceso Fenomenológico.

El método fenomenológico es un enfoque cualitativo que se utiliza para explorar experiencias humanas vividas y obtener una comprensión profunda de un fenómeno particular desde la perspectiva de quienes lo experimentan. En la tesis, las fases del proceso fenomenológico juegan un papel fundamental en la exploración de las vivencias de la comunidad educativa rural. Este método permite captar las sutilezas y matices de cómo los actores educativos perciben la integración de la comunidad y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

Fase 1: Elección del fenómeno y formulación del problema.

La primera fase del proceso fenomenológico consistió en seleccionar el fenómeno que sería objeto de estudio y formular el problema de investigación. En esta tesis, el fenómeno investigado fue la integración de la comunidad educativa en el contexto rural y cómo ello contribuyó a la formación integral de los estudiantes. Según Giorgi (2009, p. 87), "el proceso fenomenológico comienza con la identificación de un fenómeno que necesita ser comprendido en su contexto experiencial". En este caso, el problema educativo en las áreas rurales incluyó desafíos como la falta de recursos, la desconexión entre los actores educativos y la comunidad, y las dificultades para brindar una formación integral que respondiera a las particularidades del entorno rural.

La elección de este fenómeno resultó crucial, ya que reflejó una realidad compleja que afectó tanto a los estudiantes como a los docentes y a la comunidad en general. Se buscó, a través de esta fase, comprender cómo las personas involucradas en el proceso educativo rural experimentaron y percibieron los esfuerzos por integrar a la comunidad y mejorar la calidad educativa.

Fase 2: Recogida de datos a través de la descripción de las experiencias vividas.

Una vez que el fenómeno fue identificado, el siguiente paso consistió en la recogida de datos. En la fenomenología, este proceso se llevó a cabo a través de la descripción detallada de las experiencias vividas por los sujetos de estudio. Según Van Manen (1990, p. 23), “la fenomenología se basa en descripciones profundas y detalladas de las experiencias vividas por los participantes”. En la tesis, esta fase implicó la recolección de relatos de los actores educativos rurales, incluidos docentes, estudiantes, padres y líderes comunitarios, sobre cómo experimentaron la educación y la integración de la comunidad.

La principal técnica de recogida de datos en esta fase fue la entrevista en profundidad, ya que permitió que los participantes expresaran sus pensamientos, sentimientos y experiencias de manera libre. Estas descripciones resultaron esenciales para captar la esencia de las vivencias en contextos rurales y comprender cómo la comunidad educativa se organizó, enfrentó desafíos y buscó soluciones para mejorar la formación integral de los estudiantes. Además, la observación participante pudo ser utilizada para obtener información adicional sobre las dinámicas educativas y comunitarias.

Fase 3: Reducción fenomenológica.

Una de las fases más importantes del proceso fenomenológico fue la reducción fenomenológica, la cual implicó la suspensión de los prejuicios del investigador para acercarse a las experiencias desde una perspectiva pura. Según Moustakas (1994, p. 90), “la reducción fenomenológica requiere que el investigador deje de lado sus creencias y prejuicios para comprender el fenómeno tal como es vivido por los participantes”. En esta fase, el investigador de la tesis debió evitar imponer su propia comprensión o juicios sobre la educación rural y, en su lugar, permitió que las experiencias de los participantes guiaran el análisis.

Esta fase resultó crítica para garantizar que las conclusiones obtenidas a través del estudio reflejaran con precisión las experiencias de los sujetos involucrados, en lugar de constituirse en interpretaciones basadas en las expectativas del investigador. La reducción fenomenológica permitió captar la realidad desde la perspectiva de los actores educativos, proporcionando una comprensión más auténtica y profunda de sus vivencias.

Fase 4: Análisis e interpretación de los datos.

Después de recolectar y describir las experiencias vividas, el siguiente paso consistió en el análisis e interpretación de los datos. En el enfoque fenomenológico, el análisis consistió en identificar temas o estructuras comunes que emergieron de las experiencias de los participantes. Van Manen (1990, p. 79) destacó que “el análisis fenomenológico se centra en la identificación de temas esenciales que subyacen a las experiencias vividas”. En la tesis, esta fase implicó buscar patrones en las descripciones de los actores educativos sobre la integración de la comunidad, las barreras que enfrentaron y las estrategias que consideraron efectivas para mejorar la formación integral de los estudiantes. El análisis de los datos se realizó de manera inductiva, es decir, a partir de las experiencias descritas por los participantes, y se centró en captar las esencias del fenómeno estudiado. Este proceso permitió no solo comprender cómo los actores educativos experimentaron la realidad rural, sino también generar conocimientos útiles para proponer soluciones que fortalecieran la integración comunitaria y mejoraran la calidad educativa.

Fase 5: Síntesis y presentación de los resultados.

La última fase del proceso fenomenológico fue la síntesis y presentación de los resultados. Esta fase consistió en integrar los temas o patrones identificados en el análisis y presentar una visión coherente del fenómeno estudiado. En la tesis, esta fase implicó sintetizar las experiencias y percepciones de los actores educativos rurales para ofrecer una comprensión profunda de cómo la integración de la comunidad pudo contribuir a la formación integral de los estudiantes. Moustakas (1994, p. 102) afirmó que “la fase final de la fenomenología implica una síntesis creativa de las experiencias vividas, que ofrece una nueva comprensión del fenómeno”.

Estas fases permitieron una exploración profunda y significativa de las experiencias educativas en las zonas rurales, proporcionando una base sólida para

comprender cómo la integración de la comunidad pudo mejorar la formación de los estudiantes. La fenomenología, al centrarse en las experiencias vividas, ofreció una herramienta poderosa para captar las particularidades y complejidades de la educación en contextos rurales.

Escenario de la Investigación.

El escenario de la presente investigación se situó en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, ubicada en el corregimiento El Centro, distrito de Barrancabermeja, departamento de Santander, Colombia, específicamente en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, las cuales constituyeron los espacios focalizados para la comprensión de las dinámicas socioeducativas asociadas a la formación integral en la educación primaria rural. La selección de estas sedes respondió a criterios de pertinencia contextual, accesibilidad investigativa y representatividad de las realidades educativas rurales presentes en la institución, permitiendo aproximarse a diferentes experiencias escolares mediadas por condiciones territoriales, familiares y comunitarias.

El contexto rural donde se desarrolló el estudio se caracteriza por dinámicas socioterritoriales particulares asociadas a la dispersión geográfica, diversidad sociocultural, limitaciones de acceso a ciertos servicios y estrecha relación entre comunidad y escuela, elementos ampliamente documentados en investigaciones sobre ruralidad educativa en América Latina (Calderón & Jara, 2019; CEPAL & FAO, 2020). No obstante, la investigación no partió de afirmaciones generalizadas sobre problemáticas institucionales específicas, sino de la comprensión situada de las experiencias y significados contruidos por los actores educativos participantes en cada una de las sedes focalizadas, desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y fenomenológico.

En este sentido, la escuela rural fue comprendida como un espacio de interacción social donde convergen procesos pedagógicos, relaciones comunitarias y prácticas culturales que influyen en la formación integral de niñas y niños. Tal como señalan Aguerro (2013) y UNESCO (2021), en los contextos rurales la institución educativa trasciende la función de transmisión de conocimientos para constituirse en un escenario de cohesión social, fortalecimiento identitario y articulación comunitaria. Bajo esta perspectiva, las sedes La Forest, Campo 6 y Principal representaron

escenarios significativos para comprender cómo se configuran las relaciones entre escuela, familia y comunidad en la educación primaria rural.

En coherencia con el método fenomenológico asumido en la investigación, se seleccionaron informantes clave, capaces de aportar experiencias, percepciones y significados relevantes sobre el fenómeno estudiado. La muestra intencional estuvo conformada por siete (7) actores educativos vinculados a la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, distribuidos estratégicamente de la siguiente manera: dos directivos docentes de la Sede Principal, quienes aportaron información relacionada con la organización institucional, gestión escolar y procesos de articulación educativa; tres docentes de básica primaria, seleccionados a razón de uno por cada sede focalizada (Sede La Forest, Campo 6 y Principal), con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas, experiencias de mediación y dinámicas escolares desarrolladas en cada contexto; y dos padres de familia de la Sede Principal, quienes contribuyeron desde su experiencia sobre los procesos de acompañamiento escolar, participación comunitaria y relación familia–escuela.

La elección de estos informantes obedeció al criterio de pertinencia experiencial, dado que su participación directa en los procesos educativos permitió acceder a narrativas significativas relacionadas con la formación integral y la integración de la comunidad educativa en el contexto rural. De acuerdo con Martínez (2011), en la investigación fenomenológica los informantes se seleccionan por la riqueza de sus experiencias y no por criterios de representatividad estadística, pues el propósito consiste en comprender la esencia del fenómeno desde las vivencias de quienes lo experimentan. En consecuencia, la información obtenida permitió construir interpretaciones contextualizadas que sirvieron de base para la formulación teórica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, aclarando que el modelo no fue implementado durante el desarrollo del estudio, sino construido como una propuesta derivada de los hallazgos interpretativos emergentes de las experiencias de los participantes.

Informantes de la Investigación.

La investigación titulada Hacia la Integración de la Comunidad Educativa con Énfasis en la Formación Integral: Fundamentos para la Educación Primaria en Contexto Rural se desarrolló en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, ubicada en el corregimiento El Centro, distrito de

Barrancabermeja, departamento de Santander, Colombia. El escenario de estudio estuvo constituido específicamente por las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, seleccionadas por representar diferentes dinámicas propias de la educación primaria rural y por ofrecer condiciones pertinentes para comprender las experiencias educativas desde la perspectiva de los actores involucrados.

El contexto rural de las sedes focalizadas se caracteriza por dinámicas socioterritoriales particulares, donde la escuela mantiene una relación estrecha con las familias y la comunidad, configurándose como un espacio de interacción pedagógica, convivencia y participación social. De acuerdo con Calderón y Jara (2019), las comunidades rurales latinoamericanas suelen presentar condiciones diferenciadas relacionadas con la dispersión geográfica, diversidad sociocultural y limitaciones en el acceso a ciertos servicios, factores que influyen en las dinámicas educativas. No obstante, la presente investigación no partió de presupuestos generalizados sobre falencias institucionales, sino de la comprensión situada de las vivencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos de las sedes seleccionadas.

En coherencia con el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, se seleccionaron informantes clave mediante un criterio intencional de pertinencia experiencial, privilegiando a aquellos actores con participación directa en los procesos educativos de básica primaria. En total, participaron siete (7) informantes, vinculados a la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal y distribuidos estratégicamente según su rol y experiencia dentro del contexto institucional.

En primer lugar, participaron dos directivos docentes adscritos a la Sede Principal, quienes aportaron elementos relacionados con la gestión institucional, organización escolar, liderazgo pedagógico y articulación de procesos educativos entre las sedes rurales. Su participación permitió comprender aspectos asociados a la planeación institucional, los procesos de acompañamiento pedagógico y las dinámicas de coordinación en el contexto de la educación primaria rural.

De igual manera, participaron tres docentes de básica primaria, seleccionados a razón de uno por cada sede focalizada: Sede La Forest, Campo 6 y Principal, con el propósito de comprender las experiencias relacionadas con la práctica pedagógica, la mediación del aprendizaje, la contextualización curricular y las dinámicas de

enseñanza desarrolladas en cada escenario educativo. La inclusión de docentes de las tres sedes permitió obtener una comprensión más amplia y contextualizada sobre las particularidades del proceso formativo en diferentes espacios de ruralidad.

Asimismo, hicieron parte de los informantes dos padres de familia vinculados a la Sede Principal, quienes ofrecieron información significativa sobre los procesos de acompañamiento escolar, participación familiar y relación escuela–familia dentro del contexto rural. La incorporación de estas voces permitió ampliar la comprensión sobre las dinámicas de corresponsabilidad educativa y el papel de las familias en la formación integral de los estudiantes.

La selección de estos informantes respondió al propósito de comprender el fenómeno investigado desde las experiencias vividas por quienes participan directamente en los procesos educativos rurales. Al respecto, Martínez (2011) señala que en la investigación fenomenológica los participantes se eligen por la riqueza de sus experiencias y la posibilidad de aportar significados relevantes al objeto de estudio, más que por criterios de representatividad estadística. En este sentido, las narrativas y experiencias recogidas en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal constituyeron el sustento interpretativo para la construcción teórica del Modelo Holístico de Articulación Comunidad–Escuela para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, aclarando que dicho modelo no fue implementado durante el proceso investigativo, sino formulado como una propuesta derivada del análisis de los hallazgos emergentes.

Consecuente con lo anteriormente expuesto, los informantes de la investigación estuvieron conformados por actores educativos vinculados a la Institución Educativa Los Laureles, específicamente en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, seleccionadas como escenarios del estudio por su pertinencia dentro del contexto de la educación primaria rural. La selección de los participantes respondió a criterios de representatividad, experiencia y vinculación directa con los procesos formativos, permitiendo comprender las dinámicas de articulación entre escuela, familia y comunidad desde diferentes perspectivas.

En este sentido, participaron siete (7) informantes clave, distribuidos de la siguiente manera: un (2) coordinadores de básica primaria, encargado de los procesos de gestión y acompañamiento pedagógico institucional; dos (3) docentes de educación primaria, representativos de las dinámicas pedagógicas desarrolladas en

las sedes objeto de estudio y dos (2) padres de familia, quienes aportaron elementos relacionados con el acompañamiento escolar, la participación familiar y las experiencias educativas en el contexto rural.

La diversidad de los informantes permitió obtener una comprensión amplia y contextualizada de las vivencias, necesidades y percepciones de los actores educativos, favoreciendo la construcción del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, desde una perspectiva participativa, situada y coherente con las realidades de las sedes investigadas.

Los criterios de selección de los informantes responden a las siguientes acciones:

1. Representación Diversificada de la Comunidad Educativa.
2. Experiencia y Participación Activa.
3. Diversidad en el Perfil de los Informantes.
4. Accesibilidad y Voluntariedad.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.

En la investigación Hacia la Integración de la Comunidad Educativa con Énfasis en la Formación Integral: Fundamentos para la Educación Primaria en Contexto Rural, las técnicas e instrumentos de recolección de información desempeñaron un papel crucial para obtener datos precisos y relevantes que permitieron analizar el contexto educativo rural y formular estrategias de integración y formación integral.

Entrevistas.

Las entrevistas fueron una técnica cualitativa fundamental en esta investigación, ya que permitieron obtener información detallada y profunda sobre las percepciones, experiencias y expectativas de los diferentes actores de la comunidad educativa. Según Kvale (2008), las entrevistas semiestructuradas resultaron particularmente útiles en investigaciones educativas porque permitieron explorar temas específicos mientras brindaron espacio para que los entrevistados expresaran sus opiniones y experiencias de manera libre.

Guion de entrevistas semiestructurado.

Fue una herramienta utilizada en investigaciones cualitativas para guiar la interacción entre el entrevistador y los informantes durante la recolección de datos.

Se caracterizó por incluir una lista de temas o preguntas clave que orientaron la conversación, pero que permitieron flexibilidad para que el entrevistador pudiera profundizar en las respuestas o explorar aspectos emergentes que no habían sido anticipados. Se tuvieron presentes las características principales, tales como preguntas abiertas, flexibilidad, temas clave y profundización en las respuestas.

Observación Participante.

La observación participante fue una técnica de recolección de datos que implicó la inmersión del investigador en el entorno estudiado para observar y registrar comportamientos y eventos en su contexto natural. Según Spradley (1980), la observación participante resultó esencial para comprender las prácticas cotidianas y las interacciones sociales en un contexto específico. En esta investigación, la observación participante se utilizó para estudiar las dinámicas escolares y comunitarias en las áreas rurales.

El investigador observó cómo interactuaron los estudiantes y docentes en el aula, cómo se llevaron a cabo las reuniones comunitarias y cómo se integraron las actividades escolares con las actividades comunitarias. Esta técnica permitió obtener una comprensión holística del entorno educativo y de las relaciones sociales en las comunidades rurales.

Criterios de Rigor Científico y Credibilidad de la Información.

En la presente investigación, enmarcada en el paradigma interpretativo y bajo el enfoque cualitativo, no se emplean los conceptos tradicionales de validez y confiabilidad propios del modelo positivista, por cuanto la naturaleza de la realidad estudiada es dinámica, holística y construida por los propios actores sociales. En su lugar, y atendiendo a los postulados teóricos de Guba y Lincoln (1985), el rigor científico y la rigurosidad epistémica se garantizan a través de los criterios de Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad.

A continuación, se describen las acciones metodológicas ejecutadas para el cumplimiento de cada criterio dentro del contexto de las escuelas sede La Forest, Campo 6 y Principal.

Credibilidad. Para asegurar la credibilidad, se implementó la triangulación de técnicas de recolección de información, contrastando los hallazgos derivados de las entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a los ocho (7) informantes clave

con los registros asentados en las notas y diarios de campo de la observación participante.

Transferibilidad. En el escenario de la investigación cualitativa, no se busca replicar los resultados de manera universal, sino posibilitar que las teorizaciones contextuales puedan ser aplicadas o ser de utilidad en escenarios de características similares. Esto se logró mediante una descripción densa y pormenorizada del contexto geográfico, institucional, social y cultural de la educación primaria rural objeto de estudio, permitiendo que otros investigadores identifiquen la aplicabilidad del modelo de integración comunitaria propuesto en realidades rurales análogas.

Dependencia. En correspondencia con el paradigma interpretativo, el concepto tradicional de confiabilidad se asume desde el criterio de dependencia. Según Guba y Lincoln (1985), este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos y a la coherencia del proceso investigativo. Para asegurar la dependencia en este estudio fenomenológico, el investigador estableció una pista de auditoría rigurosa, documentando detalladamente cada fase de la recolección y análisis de la información. Esto incluyó la grabación y transcripción fidedigna de las entrevistas semiestructuradas, el registro sistemático en los diarios de campo durante la observación participante y la descripción exhaustiva de la categorización, garantizando que el diseño metodológico fuera trazable y lógicamente consistente.

Confirmabilidad. Este criterio reemplaza a la objetividad del paradigma positivista y se refiere a la garantía de que los hallazgos y las interpretaciones del modelo propuesto provienen directamente de las experiencias vividas por los informantes clave (coordinadores, docentes y padres de familia) y no de los sesgos o prejuicios del investigador. Para lograrlo, se aplicó la triangulación de métodos (entrevistas y observación) y se procedió a la reducción fenomenológica, lo que permitió poner entre paréntesis (epojé) las preconcepciones del autor, asegurando que las categorías y subsistemas emergentes fueran un reflejo genuino de la realidad rural abordada en la Institución Educativa Los Laureles.

Rigor de la Información.

La triangulación como forma de validar la investigación.

La triangulación fue una estrategia fundamental en el enfoque cualitativo para garantizar el rigor y la credibilidad de una investigación. En este contexto, la triangulación buscó corroborar los resultados mediante la utilización de múltiples

perspectivas, aumentando la profundidad y la precisión de los datos obtenidos. Al validar la información a través de diversas fuentes, métodos, teorías o investigadores, se minimizaron los sesgos y se aseguró que los hallazgos reflejaran con mayor fidelidad la realidad investigada. Esta estrategia se volvió esencial, especialmente en investigaciones cualitativas donde la subjetividad y la interpretación fueron factores clave en el análisis.

Desde el enfoque cualitativo, la triangulación se concibió como un mecanismo que fortaleció la credibilidad de los datos obtenidos. Denzin (2017) señaló que la triangulación permitió “asegurar que las observaciones y las interpretaciones sean consistentes con diferentes fuentes de información o puntos de vista”. Esta estrategia resultó especialmente relevante cuando se abordó un fenómeno complejo desde múltiples ángulos, como fue el caso de la integración de la comunidad educativa en un contexto rural.

La triangulación en esta investigación no solo buscó validar los hallazgos, sino también proporcionar una visión más amplia y profunda del fenómeno estudiado. Según Patton (2015), esta técnica permitió observar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, lo que facilitó la identificación de patrones comunes y la interpretación de posibles discrepancias en los datos. En el caso de la integración comunitaria, este proceso resultó vital para captar las vivencias de los distintos actores: docentes, estudiantes, padres y autoridades, asegurando que se contemplaran todas las dimensiones del problema. De este modo, la triangulación garantizó que el conocimiento construido no fuera parcial, sino que reflejara la complejidad de las interacciones humanas dentro del sistema educativo.

En consecuencia, se aplicó la triangulación de datos para recolectar información de fuentes diversas que enriquecieron la comprensión de la realidad en las tres sedes impactadas. En el contexto de la educación rural, se contrastaron los datos de las entrevistas con docentes y directivos, analizando cómo percibieron la integración y la formación integral, con las perspectivas obtenidas sobre el impacto de estas dinámicas en las familias. De igual forma, se incorporó la observación participativa para examinar el ambiente escolar, las interacciones entre los actores educativos y el contexto sociocultural de la comunidad. Esta convergencia de métodos y fuentes permitió sustentar con rigor los hallazgos, orientando el estudio

hacia una propuesta pedagógica que respondió fielmente a las particularidades del entorno de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal.

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de la Información.

Esta investigación cualitativa siguió un enfoque sistemático que permitió explorar y comprender en profundidad la realidad social que rodeó el fenómeno de estudio. Este procedimiento se caracterizó por ser inductivo, iterativo y dinámico, guiado por la inmersión progresiva del investigador en los datos recolectados, lo que facilitó la construcción de significados y la identificación de patrones y categorías clave. El primer paso en el análisis cualitativo fue la organización de los datos. Para este caso, los datos provinieron de entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. Según Creswell (2018), resultó fundamental ordenar los datos en archivos o categorías de manera que pudieran ser revisados y analizados de forma eficiente. Los datos cualitativos debieron transcribirse, codificarse y clasificarse para facilitar su posterior interpretación.

La codificación fue un proceso clave en el análisis cualitativo, ya que permitió identificar temas o conceptos emergentes. En esta fase, se asignaron etiquetas o códigos a fragmentos de datos significativos para agruparlos en categorías iniciales que representaron aspectos clave de la integración de la comunidad educativa en el contexto rural (Miles, 2019). La codificación pudo realizarse de manera abierta, es decir, sin un marco predefinido, permitiendo que los patrones emergieran directamente de los datos, o utilizando códigos predefinidos basados en teorías o investigaciones previas.

Posteriormente, se realizó el análisis temático, fase en la cual los datos previamente codificados se agruparon en temas más amplios que reflejaron tendencias y patrones recurrentes. Este procedimiento permitió una interpretación más profunda de la información al buscar conexiones significativas entre los diferentes códigos y categorías (Braun y Clarke, 2019). En la investigación sobre la integración de la comunidad educativa, estos temas pudieron abarcar aspectos fundamentales como la participación comunitaria, los desafíos socioeconómicos del contexto rural y la colaboración estratégica entre docentes y padres. De este modo, el análisis trascendió la mera descripción de los datos para convertirse en una construcción teórica que dio respuesta a las realidades observadas en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal.

A medida que se avanzó en este proceso, las categorías iniciales se refinaron y se subdividieron en subcategorías más específicas que permitieron explicar el fenómeno de estudio con mayor precisión y rigor. Según Flick (2018), esta fase implicó una revisión iterativa de los datos y su constante comparación, lo que facultó al investigador para ajustar los hallazgos y desarrollar una estructura de análisis compleja que capturó los matices del entorno educativo rural. Esta comparación constante aseguró que el modelo resultante fuera fiel a las vivencias de los informantes clave de Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal. Por consiguiente, el análisis no fue un paso lineal, sino un ciclo reflexivo que garantizó la validez y profundidad de los constructos generados en la tesis doctoral.

El análisis cualitativo también implicó identificar relaciones y patrones entre las categorías emergentes. Esto pudo realizarse mediante la triangulación de datos, donde se compararon las percepciones de diferentes informantes (docentes, estudiantes, padres, directivos) y se contrastaron con otras fuentes de datos (observaciones, documentos). Este proceso de triangulación ayudó a validar los hallazgos y a enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado (Denzin, 2017).

La última fase del análisis cualitativo consistió en la interpretación de los resultados y su conexión con las teorías y conceptos existentes. Esta fase implicó extraer conclusiones de los datos y construir una narrativa coherente que explicó cómo la integración de la comunidad educativa en el contexto rural contribuyó a la formación integral de los estudiantes. Según Merriam y Tisdell (2015), esta interpretación debió estar anclada en los datos, pero también debió relacionarse con el marco teórico y los antecedentes de la investigación.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACION

En el marco del proceso de análisis cualitativo, la información recolectada fue organizada e interpretada a partir de la unidad hermenéutica construida durante el proceso de codificación, lo cual permitió estructurar de manera sistemática las categorías analíticas emergentes. En este sentido, el análisis interpretativo que se presenta a continuación inicia con la fundamentación de la categoría central denominada Procesos que realizan los docentes, seguida de sus respectivas subcategorías y los códigos o conceptos emergentes que se derivan del proceso de interpretación. Dichos elementos surgen mediante una dinámica inductiva propia de la investigación cualitativa, en la que el investigador analiza, compara y relaciona los significados presentes en los discursos de los participantes y en las prácticas educativas observadas.

Desde esta perspectiva, el abordaje se sustenta en un enfoque hermenéutico interpretativo, que reconoce la comprensión de la realidad educativa como un proceso de interpretación de sentidos contruidos socialmente por los actores educativos en su contexto. De acuerdo con Gadamer (2003), la comprensión hermenéutica implica un diálogo permanente entre el texto, el contexto y la experiencia del investigador, lo cual posibilita revelar los significados subyacentes en las prácticas pedagógicas. Asimismo, este proceso analítico se articula con los principios de la teoría fundamentada, en la medida en que las categorías emergen de la interacción constante entre los datos y la interpretación del investigador, permitiendo construir explicaciones comprensivas del fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 2002).

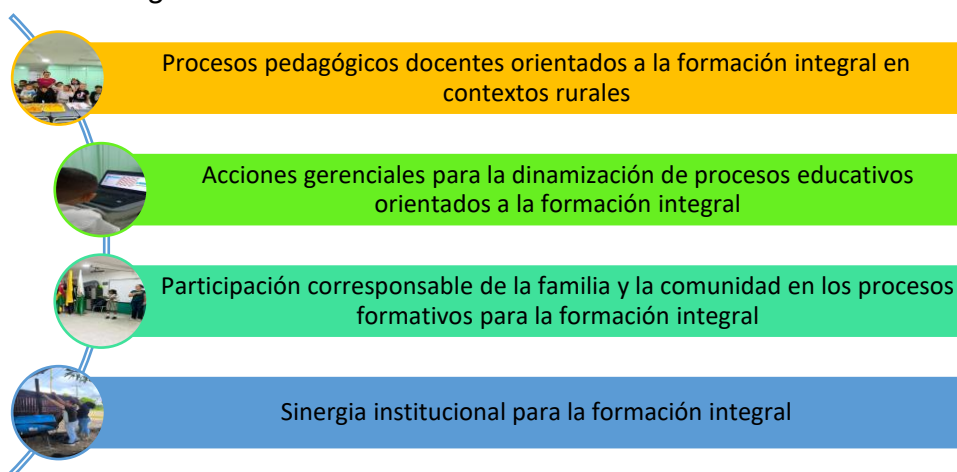
El siguiente gráfico representa de manera esquemática la estructura categorial del modelo, evidenciando los ejes fundamentales que orientan la propuesta de formación integral en el contexto de la educación primaria rural. Estas categorías emergen del proceso investigativo y se configuran como componentes interrelacionados que permiten comprender la complejidad de los procesos educativos desde una perspectiva holística. En este sentido, el gráfico no solo organiza conceptualmente los elementos del modelo, sino que también muestra la

articulación dinámica entre las prácticas pedagógicas, la gestión educativa, la participación de la comunidad y la integración institucional, elementos clave para el fortalecimiento de una educación pertinente, contextualizada y orientada al desarrollo integral del educando.

Del proceso analítico diseñado a partir de la hermenéutica inductiva, sustentado en la interpretación reflexiva de los discursos, experiencias y realidades expresadas por los actores participantes, emergieron un conjunto de categorías que permitieron comprender de manera profunda el fenómeno investigado.

Estas categorías surgieron de forma progresiva mediante la lectura, codificación, comparación y resignificación constante de la información recolectada, revelando los elementos esenciales que configuran la formación integral en contextos rurales. En consecuencia, se consolidaron como ejes interpretativos las siguientes categorías emergentes: procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales, acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos, participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos, y sinergia institucional para la formación integral. Dichas categorías constituyeron la base comprensiva para la construcción del modelo propuesto y para la interpretación de la realidad educativa estudiada.

Figura 1
Categorías Emergentes



Fuente: Elaboración del Autor

El cuadro que se presenta a continuación sintetiza el proceso de categorización emergente derivado del análisis hermenéutico inductivo realizado durante la investigación. A partir de la interpretación sistemática de la información obtenida en entrevistas, observaciones y registros de campo, fue posible estructurar categorías centrales, subcategorías y códigos emergentes que reflejaron las dinámicas propias del contexto educativo rural. Esta organización analítica permitió comprender de manera integral las relaciones existentes entre la práctica docente, la gestión institucional, la participación de la familia y la comunidad, así como los procesos de articulación orientados a la formación integral de los estudiantes. En este sentido, el cuadro evidencia cómo los hallazgos trascendieron la simple descripción de datos, convirtiéndose en una estructura interpretativa que sustenta la construcción del modelo propuesto para las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, y fortalece la comprensión de la realidad educativa en contextos rurales.

Tabla 1

Proceso de Análisis

Categoría	Subcategorías	Códigos o Conceptos Emergentes
Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales	Planeación pedagógica	Planeación curricular Diseño de clases Contextualización rural Selección de estrategias didácticas Articulación con el PEI
	Prácticas pedagógicas en el aula	Mediación pedagógica Aprendizaje colaborativo Innovación metodológica Interacción docente–estudiante
	Evaluación del aprendizaje	Evaluación formativa Retroalimentación pedagógica Uso de instrumentos de evaluación Autoevaluación y coevaluación Seguimiento académico
	Desarrollo profesional docente	Formación continua Reflexión pedagógica Innovación pedagógica Uso de tecnologías educativas Comunidades de aprendizaje docente

Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral	Liderazgo directivo	Liderazgo pedagógico Toma de decisiones participativa Orientación estratégica institucional Acompañamiento docente Cultura organizacional
	Gestión académica institucional	Seguimiento al currículo Monitoreo de resultados académicos Acompañamiento pedagógico Planes de mejoramiento Innovación curricular
	Gestión administrativa y organizacional	Planificación institucional Organización de recursos Comunicación interna Coordinación institucional Gestión de recursos humanos
	Gestión estratégica y articulación institucional	Alianzas interinstitucionales Articulación con políticas educativas Gestión de proyectos educativos Coordinación con actores externos Fortalecimiento institucional
Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral	Vinculación de las familias	Acompañamiento familiar al aprendizaje Comunicación familia–escuela Participación en actividades escolares Compromiso familiar Apoyo socioemocional
	Participación comunitaria	Colaboración comunitaria Participación en proyectos escolares Integración escuela–comunidad Liderazgo comunitario Sentido de pertenencia
	Cultura de convivencia y valores	Formación en valores Convivencia escolar Resolución pacífica de conflictos Participación democrática Cultura de paz
	Apoyo al desarrollo integral del estudiante	Bienestar estudiantil Acompañamiento socioemocional Desarrollo de habilidades sociales Formación integral Acompañamiento psicosocial

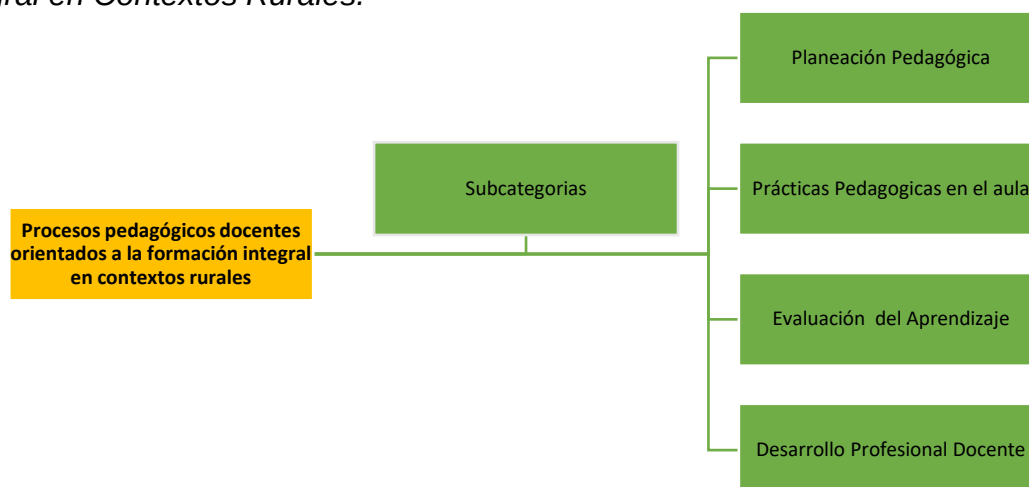
Sinergia institucional para la formación integral	Articulación pedagógica institucional	Integración curricular Coordinación entre docentes Alineación con el PEI Trabajo colaborativo docente Articulación de estrategias educativas
	Gobernanza educativa participativa	Toma de decisiones colectiva Participación de actores educativos Liderazgo compartido Gestión participativa Compromiso institucional
	Integración escuela–familia–comunidad	Trabajo colaborativo entre actores Redes educativas comunitarias Corresponsabilidad educativa Participación en proyectos educativos Confianza comunitaria
	Ecosistema educativo para la formación integral	Desarrollo integral del estudiante Aprendizaje significativo Inclusión educativa Innovación educativa Transformación educativa

Fuente: Elaboración del autor

El proceso de análisis de la información permitió la identificación y organización de diversas categorías, subcategorías y códigos emergentes, los cuales constituyen la base para la interpretación comprensiva del fenómeno estudiado. Estas unidades de significado surgen del proceso de codificación y reflejan tanto las regularidades como las particularidades presentes en los discursos y prácticas de los participantes. En este sentido, las categorías agrupan dimensiones amplias del objeto de estudio, las subcategorías precisan aspectos específicos de dichas dimensiones, y los códigos emergentes evidencian patrones, relaciones y sentidos construidos desde la realidad analizada. A partir de esta estructura, se procede a desarrollar un análisis interpretativo que permite comprender las dinámicas, tensiones y significados que configuran el contexto investigado.

Figura 2

Primera Categoría: Procesos Pedagógicos Docentes Orientados a la Formación Integral en Contextos Rurales.



Fuente: *Elaboración del autor*

La categoría Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales constituyó un eje fundamental dentro del análisis investigativo, al permitir comprender cómo la acción pedagógica del docente influye en el desarrollo integral de los estudiantes en escenarios rurales. En este marco, la subcategoría Planeación pedagógica emergió como un componente estratégico para comprender la organización intencionada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las necesidades, características y particularidades del contexto educativo rural. Dicha planeación trascendió la estructuración formal de contenidos, al incorporar elementos relacionados con la contextualización del aprendizaje, la articulación curricular, el diseño de experiencias significativas y la selección de estrategias didácticas pertinentes.

A partir de los hallazgos obtenidos, se identificó que una planeación pedagógica contextualizada puede favorecer prácticas educativas más inclusivas, coherentes y transformadoras, alineadas con los propósitos de la formación integral. En este sentido, estos elementos se constituyeron en referentes orientadores para la configuración del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, sin que ello implique su ejecución o implementación en el contexto institucional. Por tanto, el modelo se presenta como una propuesta teórico-práctica derivada del análisis investigativo, susceptible de ser

desarrollada y validada posteriormente mediante procesos de aplicación en escenarios educativos rurales.

Categoría: Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales. Subcategoría: Planeación pedagógica

La categoría *procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales* adquiere una relevancia significativa en el análisis educativo contemporáneo, en tanto permite comprender la complejidad del quehacer docente más allá de la instrucción tradicional. En los escenarios rurales, los procesos pedagógicos no pueden ser concebidos como prácticas homogéneas ni descontextualizadas; por el contrario, están profundamente mediados por las dinámicas socioculturales, económicas y territoriales que configuran la vida de las comunidades. En este marco, el docente asume un rol de mediador crítico que adapta, transforma y resignifica los contenidos curriculares, articulándolos con las realidades del entorno, lo cual favorece aprendizajes más significativos y pertinentes para los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica reciente, autores como Boaventura de Sousa Santos han aportado elementos fundamentales para comprender esta categoría, especialmente a través de su propuesta de las epistemologías del sur. Santos (2020) plantea la necesidad de reconocer y legitimar los saberes locales y las formas de conocimiento propias de las comunidades, cuestionando la hegemonía de los modelos educativos estandarizados. En el contexto rural, esta postura cobra especial relevancia, ya que permite reconfigurar los procesos pedagógicos desde una lógica inclusiva y contextualizada, donde el docente no solo transmite conocimientos, sino que también dialoga con los saberes ancestrales y comunitarios, fortaleciendo así la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En este sentido, los procesos pedagógicos orientados a la formación integral implican la integración de múltiples dimensiones del desarrollo humano. No se trata únicamente de fortalecer competencias cognitivas, sino también de promover valores éticos, habilidades socioemocionales y una conciencia crítica frente a la realidad. En los contextos rurales, esta formación integral se ve enriquecida por la interacción directa con el entorno natural y comunitario, lo que posibilita experiencias de aprendizaje vivenciales y contextualizadas. El docente, en su práctica, incorpora estrategias participativas, proyectos comunitarios y metodologías activas que

favorecen la construcción colectiva del conocimiento, consolidando así un aprendizaje significativo y transformador.

Es importante destacar que estos procesos pedagógicos contribuyen a fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio. La acción docente se convierte en un puente que articula los intereses educativos con las dinámicas sociales y culturales del contexto rural. En este escenario, la escuela deja de ser un espacio aislado y se transforma en un centro de interacción comunitaria, donde se promueve la participación de las familias, líderes locales y demás actores sociales. Esta articulación favorece no solo el desarrollo integral de los estudiantes, sino también el fortalecimiento del tejido social y la construcción de ciudadanía en contextos históricamente marginados.

Desde la perspectiva del investigador, esta categoría permite evidenciar que el docente rural no es un simple ejecutor de políticas educativas, sino un agente transformador que, a partir de su práctica pedagógica, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al mejoramiento de su contexto. La incorporación de saberes locales, el uso de estrategias contextualizadas y la promoción de una educación integral evidencian una praxis pedagógica comprometida con la equidad y la justicia social. En consecuencia, analizar los procesos pedagógicos en contextos rurales implica reconocer la capacidad del docente para innovar, resistir y transformar la educación desde una perspectiva situada, pertinente y profundamente humana.

La subcategoría ***planeación pedagógica*** se consolida como un componente estructurante del ejercicio docente, especialmente en contextos rurales, al posibilitar la organización intencionada, reflexiva y contextualizada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, no se reduce a una acción técnica o administrativa, sino que se configura como un proceso dinámico de toma de decisiones que articula propósitos formativos, estrategias didácticas y características del contexto sociocultural, permitiendo responder de manera pertinente a las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la planeación pedagógica implica “proyectar lo que se quiere hacer y tomar decisiones sobre el cómo, para qué y por qué hacerlo”, integrando los saberes, prácticas y particularidades de cada comunidad.

En el ámbito rural, esta subcategoría adquiere mayor relevancia al demandar procesos de contextualización que vinculen la escuela con el territorio, la cultura y la

vida comunitaria, favoreciendo una educación significativa y con sentido para los estudiantes. Así, la planeación pedagógica se convierte en una herramienta clave para evitar la improvisación, orientar el quehacer docente y garantizar coherencia entre los objetivos educativos y las prácticas de aula. En consecuencia, esta subcategoría se estructura a partir de códigos emergentes como la planeación curricular, el diseño de clases, la contextualización rural, la selección de estrategias didácticas y la articulación con el PEI, los cuales permiten comprender la complejidad, intencionalidad y carácter situado de la práctica pedagógica en escenarios rurales.

Código: Planeación curricular

La **planeación curricular** se reconoce como un proceso estructurante que orienta la organización de contenidos, objetivos y competencias, permitiendo al docente responder de manera pertinente a las necesidades del contexto educativo. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser un instrumento rígido para convertirse en una construcción flexible y contextualizada, en la que el docente toma decisiones pedagógicas fundamentadas en la realidad sociocultural de sus estudiantes. Tal como lo plantea Ministerio de Educación Nacional (2021), la planeación curricular debe propiciar la articulación entre los lineamientos nacionales y las particularidades del contexto, favoreciendo aprendizajes significativos y situados. En relación con la contextualización de los contenidos, los docentes evidencian una clara intención de adaptar el currículo a las dinámicas rurales, como se observa en los siguientes testimonios:

Nosotros tratamos de organizar los contenidos de acuerdo con lo que los niños viven en el campo, no solo seguir lo que dice el libro, sino adaptarlo a su realidad. [D1].

Muchas veces los ejemplos del libro no les dicen nada, entonces uno busca relacionarlos con la siembra, los animales o lo que ellos ven todos los días. [D2].

Es importante que los temas tengan sentido para ellos, por eso ajustamos las clases a lo que pasa en la comunidad y en sus familias. [DD1].

Estos aportes permiten comprender que la planeación curricular en contextos rurales no se limita a la organización secuencial de contenidos o al cumplimiento de lineamientos institucionales, sino que constituye un proceso pedagógico estratégico mediante el cual se articula el conocimiento escolar con las realidades socioculturales,

económicas y territoriales de los estudiantes. En este sentido, la planeación curricular se convierte en un puente entre la escuela y la vida cotidiana, favoreciendo aprendizajes contextualizados, el fortalecimiento de la identidad territorial y mayores niveles de apropiación significativa del conocimiento.

Desde el plano teórico contemporáneo, la planeación curricular en escenarios rurales se sustenta en los principios de pertinencia, flexibilidad y enfoque territorial, los cuales implican reconocer las particularidades sociales, culturales, ambientales y productivas de las comunidades como referentes fundamentales para la organización de los procesos formativos. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2021) establece que el currículo rural debe responder a las dinámicas propias del contexto, integrando competencias, proyectos pedagógicos y experiencias de aprendizaje coherentes con las necesidades del territorio, de modo que la educación contribuya al fortalecimiento del desarrollo humano y comunitario.

De manera complementaria, investigaciones recientes sostienen que el currículo rural requiere construirse desde el reconocimiento de las experiencias, expectativas y necesidades de los actores educativos, promoviendo procesos de participación docente y articulación comunitaria como condiciones esenciales para una educación pertinente y contextualizada (Boix-Tomás, 2020; UNESCO, 2021). En contraste, diversos estudios advierten que uno de los factores que históricamente ha limitado la calidad educativa en la ruralidad corresponde a la implementación de currículos homogéneos y descontextualizados, diseñados desde referentes externos que, en muchos casos, desconocen las dinámicas culturales y territoriales de las comunidades rurales (CEPAL & FAO, 2020).

Desde la perspectiva crítica del investigador, estos planteamientos permiten inferir que la planeación curricular en contextos rurales no puede reducirse a una adaptación superficial de contenidos urbanos ni a un ejercicio técnico-administrativo centrado exclusivamente en estándares educativos. Por el contrario, exige una construcción situada, reflexiva y flexible que reconozca al territorio como un escenario pedagógico vivo, donde convergen saberes comunitarios, prácticas culturales y experiencias cotidianas que enriquecen el aprendizaje escolar. En consecuencia, la pertinencia curricular debe entenderse como una condición indispensable para la formación integral, en tanto favorece la motivación estudiantil, fortalece el vínculo

escuela–comunidad y contribuye a que los estudiantes encuentren sentido a lo aprendido desde su propia realidad.

En coherencia con lo anterior, se evidencia una relación sustancial entre las prácticas pedagógicas reportadas por los actores educativos y los fundamentos teóricos contemporáneos sobre currículo rural, reafirmando que la planeación curricular en zonas rurales no puede asumirse desde lógicas homogéneas ni estandarizadas. Por el contrario, requiere procesos permanentes de contextualización que posibiliten integrar el conocimiento escolar con las necesidades del entorno, favoreciendo experiencias educativas más inclusivas, significativas y territorialmente pertinentes.

Código: Diseño de clases

El **diseño de clases** emerge como un componente esencial de la planeación pedagógica, en tanto permite operacionalizar el currículo mediante la organización intencionada de actividades, recursos, tiempos y estrategias de evaluación, orientadas al logro de aprendizajes significativos. En contextos rurales, este proceso adquiere un carácter aún más relevante, ya que implica adaptar las experiencias de aprendizaje a las condiciones del entorno y a las características de los estudiantes. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2022) destaca que el diseño de clases debe promover metodologías activas, centradas en el estudiante y articuladas con su contexto, favoreciendo la participación, la exploración y la construcción del conocimiento. Asimismo, organismos como UNESCO (2021) señalan que las prácticas pedagógicas efectivas requieren experiencias de aprendizaje dinámicas, colaborativas y contextualizadas, que fortalezcan el desarrollo de competencias para la vida. En coherencia con estos planteamientos, los docentes evidencian una orientación hacia el uso de estrategias activas en el aula, como se refleja en los siguientes testimonios:

Cada clase la pensamos con actividades que sean más dinámicas porque los estudiantes aprenden mejor haciendo que solo escuchando. [D2].

Tratamos de incluir juegos, trabajos en grupo y salidas al entorno para que las clases no sean solo teóricas. [D1].

Organizamos las actividades paso a paso, pero siempre buscando que ellos participen y se involucren en lo que están aprendiendo. [DD1].

Desde el plano teórico contemporáneo, diversos estudios recientes reafirman que el aprendizaje se fortalece significativamente cuando se sustenta en procesos de interacción, participación activa y mediación pedagógica contextualizada. En esta dirección, enfoques como el aprendizaje activo, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje situado destacan que el diseño de las clases debe propiciar escenarios donde el estudiante participe de manera reflexiva en la construcción del conocimiento, articulando la experiencia, el diálogo y la contextualización como elementos centrales del proceso formativo (UNESCO, 2021; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022). Tales planteamientos reconocen que aprender no implica únicamente la adquisición de contenidos, sino la capacidad de interpretar, aplicar y resignificar el conocimiento desde la realidad vivida.

De manera complementaria, investigaciones recientes en el campo de la didáctica sostienen que el diseño de clases adquiere mayor efectividad cuando favorece la conexión entre los saberes previos de los estudiantes y las nuevas experiencias de aprendizaje, promoviendo procesos comprensivos, significativos y sostenibles en el tiempo (Díaz Barriga, 2021; Fullan, 2020). Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica trasciende la simple organización de actividades, para convertirse en un proceso intencionado mediante el cual el docente orienta experiencias de aprendizaje que favorecen el pensamiento crítico, la participación, la resolución de problemas y la apropiación contextualizada del conocimiento.

No obstante, desde una perspectiva crítica del investigador, resulta insuficiente asumir las metodologías activas como simples estrategias didácticas desarticuladas del contexto territorial. En escenarios rurales, el diseño de clases exige reconocer las condiciones sociales, culturales y comunitarias que configuran las experiencias educativas de los estudiantes, de modo que la planeación pedagógica dialogue permanentemente con las realidades del entorno. Esto implica comprender que una práctica pedagógica pertinente no se limita al cumplimiento curricular, sino que requiere integrar los saberes locales, las experiencias familiares y las dinámicas comunitarias como parte constitutiva del aprendizaje escolar.

En coherencia con lo anterior, las experiencias reportadas por los docentes participantes evidencian una orientación hacia metodologías activas y participativas, sustentadas en el diálogo, la contextualización y el acompañamiento pedagógico, lo que guarda correspondencia con los enfoques pedagógicos contemporáneos. Sin

embargo, es importante precisar que dichos hallazgos no representan la implementación del modelo propuesto, sino que constituyen referentes interpretativos que fundamentan teóricamente el subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa. En consecuencia, el diseño de clases se reafirma como un eje articulador entre la planeación curricular y la práctica educativa rural, al posibilitar procesos formativos más pertinentes, reflexivos y contextualizados.

Código: Contextualización rural

La **contextualización rural** constituye un elemento diferenciador de la planeación pedagógica, dado que implica integrar de manera intencionada las condiciones socioculturales, económicas y territoriales en el proceso educativo. En este sentido, no se trata únicamente de adaptar contenidos, sino de construir experiencias de aprendizaje que dialoguen con la vida cotidiana de los estudiantes, sus prácticas productivas y su identidad cultural. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2022), la educación rural debe orientarse hacia un enfoque territorial que reconozca las particularidades de las comunidades, promoviendo procesos pedagógicos pertinentes, inclusivos y contextualizados. De igual forma, la UNESCO (2021) resalta que la calidad educativa en contextos rurales depende en gran medida de la capacidad de los docentes para vincular el aprendizaje con el entorno y las experiencias de los estudiantes. En coherencia con estos planteamientos, los docentes evidencian la necesidad de diferenciar sus prácticas pedagógicas según el contexto rural, como se observa en los siguientes testimonios:

Aquí no podemos enseñar igual que en la ciudad, porque los niños tienen otras experiencias, trabajan en el campo y eso hay que tenerlo en cuenta. [DD1].

Muchos estudiantes ayudan en las labores del campo, entonces tratamos de relacionar los temas con esas actividades para que entiendan mejor. [D2].

La enseñanza parte de lo que ellos viven diariamente, porque así se sienten más identificados con lo que aprenden. [D1].

Desde el plano teórico contemporáneo, la contextualización educativa se concibe como un principio epistemológico y pedagógico esencial para garantizar la pertinencia, significatividad y sostenibilidad de los procesos formativos, particularmente en escenarios rurales. Diversos estudios recientes sostienen que una

educación contextualizada favorece la articulación entre los conocimientos escolares y las experiencias socioculturales del estudiante, permitiendo que el aprendizaje adquiera sentido desde las dinámicas propias del territorio, las prácticas comunitarias y los saberes locales (Boix-Tomàs, 2020; UNESCO, 2021). En este sentido, la educación situada trasciende la transmisión homogénea de contenidos para configurarse como una experiencia pedagógica vinculada a la realidad cotidiana de los sujetos, fortaleciendo procesos de identidad, pertenencia y apropiación del conocimiento.

De manera complementaria, organismos internacionales como la UNESCO (2021) y lineamientos nacionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) coinciden en señalar que la educación rural requiere enfoques flexibles y territorialmente pertinentes, capaces de reconocer las particularidades culturales, sociales, económicas y ambientales de las comunidades. Bajo esta perspectiva, el currículo y las prácticas pedagógicas no pueden responder a modelos uniformes diseñados desde contextos ajenos a la ruralidad, sino que deben promover experiencias educativas que dialoguen con las formas de vida, los saberes ancestrales, las actividades productivas y las relaciones comunitarias presentes en cada territorio. Esto supone reconocer el contexto no como un elemento periférico del aprendizaje, sino como un eje estructurante del proceso educativo.

No obstante, desde la postura crítica del investigador, la contextualización educativa no debe interpretarse únicamente como la incorporación ocasional de ejemplos del entorno dentro de las actividades escolares. Por el contrario, implica una transformación más profunda de la práctica pedagógica, donde el territorio se constituya en referente permanente para la enseñanza, el aprendizaje y la construcción curricular. En los contextos rurales, ello demanda que las experiencias escolares establezcan relaciones significativas con las vivencias del estudiante, permitiendo que la escuela dialogue con la cultura local y responda a las necesidades reales de la comunidad. De esta manera, la contextualización se convierte en una condición indispensable para avanzar hacia procesos de formación integral más inclusivos, participativos y territorialmente pertinentes.

En coherencia con lo anterior, tanto la evidencia empírica obtenida en la investigación como los referentes teóricos contemporáneos convergen en señalar que

la contextualización rural constituye un elemento medular para fortalecer prácticas pedagógicas significativas y culturalmente pertinentes. Sin embargo, es importante precisar que estos hallazgos no corresponden a la aplicación del modelo propuesto, sino que representan fundamentos interpretativos derivados de las experiencias reportadas por los actores educativos, los cuales sustentan teóricamente el subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en Educación Primaria Rural.

Código: Selección de estrategias didácticas

La **selección de estrategias didácticas** se configura como un proceso intencional y reflexivo mediante el cual el docente define las metodologías, recursos y dinámicas más pertinentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en coherencia con sus características, necesidades y contexto. En escenarios rurales, esta selección cobra especial relevancia, ya que exige diversificar las formas de enseñanza para garantizar procesos significativos y participativos. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2022) plantea que las estrategias didácticas deben centrarse en el estudiante, promover la participación activa y responder a las particularidades del contexto, mientras que la UNESCO (2021) resalta la importancia de metodologías activas, colaborativas y contextualizadas para mejorar la calidad del aprendizaje.

En conexión con estos planteamientos, los directivos docentes, los docentes y estudiantes evidencian una diversificación de estrategias orientadas a facilitar la comprensión de los contenidos, como se refleja en los siguientes testimonios:

Utilizamos juegos, trabajos en grupo y ejemplos del entorno para que los estudiantes entiendan mejor los temas. [D1].

Tratamos de variar las actividades, porque no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y algunos necesitan más práctica que explicación.” [DD1].

Incluimos dinámicas, salidas al entorno y ejercicios prácticos para que el aprendizaje sea más significativo. [D2].

Desde el plano teórico contemporáneo, diversas investigaciones recientes sostienen que la selección de estrategias didácticas constituye un componente decisivo para favorecer aprendizajes significativos, inclusivos y contextualizados,

especialmente en escenarios educativos rurales. Estudios desarrollados a partir de 2020 destacan la necesidad de transitar desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia metodologías activas donde el estudiante participe de manera reflexiva en la construcción del conocimiento, mediante experiencias de interacción, exploración, colaboración y resolución de problemas (Fullan, 2020; UNESCO, 2021). Bajo esta perspectiva, la enseñanza deja de comprenderse como un proceso homogéneo y lineal, para asumirse como una experiencia flexible que reconoce la diversidad de ritmos, intereses y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

En esta misma línea, organismos internacionales como la UNESCO (2021) enfatizan que las prácticas pedagógicas contemporáneas deben orientarse hacia metodologías inclusivas capaces de responder a la heterogeneidad de los estudiantes, favoreciendo la participación activa y el reconocimiento de sus contextos socioculturales. De forma complementaria, las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) destacan que las estrategias didácticas en la ruralidad deben promover procesos de enseñanza flexibles, contextualizados y articulados con las dinámicas del entorno, integrando experiencias significativas que fortalezcan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional y comunitario.

Desde una postura crítica del investigador, estos planteamientos permiten comprender que la selección de estrategias didácticas no puede reducirse a una decisión meramente técnica o instrumental orientada al cumplimiento curricular. Por el contrario, implica un ejercicio pedagógico reflexivo que exige reconocer las características del contexto, las experiencias previas del estudiante y las condiciones socioculturales del territorio como referentes fundamentales de la práctica docente. En escenarios rurales, esta selección adquiere una relevancia aún mayor, dado que las dinámicas multigrado, la diversidad de experiencias de vida y las particularidades del entorno demandan metodologías pedagógicas capaces de establecer puentes entre el conocimiento escolar y la cotidianidad del estudiante.

En coherencia con lo anterior, las experiencias reportadas por los actores educativos evidencian una tendencia hacia la diversificación metodológica, sustentada en actividades participativas, estrategias de acompañamiento y prácticas contextualizadas que favorecen mayores niveles de motivación y apropiación del

aprendizaje. No obstante, resulta importante precisar que tales hallazgos no representan la implementación del modelo propuesto, sino referentes interpretativos derivados del análisis investigativo que permiten fundamentar teóricamente el subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa. En consecuencia, la selección de estrategias didácticas se consolida como un proceso situado y contextualizado que fortalece la pertinencia educativa y contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos en la educación primaria rural.

Código: Articulación con el PEI

La *articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)* se configura como un componente estratégico dentro de la planeación pedagógica, en tanto garantiza la coherencia, pertinencia y unidad entre las prácticas de aula y los principios que orientan la vida institucional. En este sentido, el PEI no solo actúa como un documento normativo, sino como un referente dinámico que guía las intencionalidades formativas, las decisiones curriculares y las acciones pedagógicas desarrolladas por los docentes. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2022), el PEI debe consolidarse como un instrumento que articule la identidad institucional con las necesidades del contexto, promoviendo procesos educativos coherentes, participativos y contextualizados. Asimismo, organismos como la UNESCO (2021) destacan que la gestión educativa efectiva requiere alinear la planificación pedagógica con los marcos institucionales para fortalecer la calidad y el sentido de la educación.

Es por lo anterior, que los docentes y directivos reconocen la importancia de mantener esta articulación en su práctica pedagógica, como se evidencia en los siguientes testimonios:

Siempre tratamos de que lo que planeamos esté acorde con el PEI, porque es la guía de todo el trabajo en la institución. [D1].

El PEI nos orienta en lo que debemos enseñar y cómo hacerlo, por eso lo tenemos en cuenta al momento de planear las clases. [D2].

Todo lo que hacemos en el aula debe tener relación con el proyecto institucional, porque ahí están los objetivos de formación de los estudiantes. [DD1].

Desde el plano teórico contemporáneo, se reconoce que la articulación entre la planeación pedagógica y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye un componente esencial para garantizar la coherencia, pertinencia y sostenibilidad de los procesos formativos. Diversos estudios recientes sostienen que las instituciones educativas que logran integrar de manera efectiva los principios orientadores del PEI con las prácticas de aula fortalecen significativamente la calidad educativa, al promover relaciones consistentes entre currículo, estrategias didácticas, evaluación, gestión institucional y formación integral (Bolívar, 2020; Murillo & Hernández-Castilla, 2021). Bajo esta perspectiva, el PEI deja de concebirse como un documento normativo de carácter administrativo para asumirse como un referente pedagógico y organizacional que orienta las decisiones educativas y fortalece la identidad institucional.

De manera complementaria, investigaciones contemporáneas destacan que la articulación pedagógica con el PEI favorece mayores niveles de coherencia institucional al posibilitar que la práctica docente dialogue permanentemente con la misión, visión, principios formativos y propósitos educativos definidos colectivamente por la comunidad escolar (UNESCO, 2021; MEN, 2022). Particularmente en contextos rurales, esta articulación adquiere una relevancia estratégica, dado que permite integrar las características socioterritoriales, culturales y comunitarias del entorno dentro de los procesos de planeación, fortaleciendo la pertinencia de las experiencias de aprendizaje y la construcción de proyectos educativos contextualizados.

No obstante, desde una perspectiva crítica del investigador, resulta insuficiente asumir la relación entre planeación pedagógica y PEI desde una lógica exclusivamente formal o instrumental, centrada en el cumplimiento de lineamientos institucionales. Por el contrario, dicha articulación exige un ejercicio permanente de reflexión pedagógica mediante el cual el docente interprete críticamente los fundamentos institucionales y los traduzca en experiencias educativas contextualizadas, inclusivas y significativas. En este sentido, la verdadera coherencia institucional no se logra únicamente por la existencia de un PEI estructurado, sino por la capacidad de los actores educativos para convertir sus principios en prácticas pedagógicas concretas que respondan a las necesidades reales del contexto escolar y comunitario.

En consecuencia, la evidencia empírica obtenida en la investigación permitió reconocer que los docentes participantes conciben el PEI como un marco orientador fundamental para la organización de sus prácticas pedagógicas, reafirmando su papel como eje articulador de la planeación educativa y garante de la coherencia institucional. Sin embargo, es importante precisar que estos hallazgos no representan la aplicación del modelo propuesto, sino referentes interpretativos derivados de las experiencias y percepciones de los actores educativos, utilizados como sustento para la formulación teórica del subsistema de gestión educativa y mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa.

En conjunto, los códigos emergentes que configuran la subcategoría planeación pedagógica evidencian que los docentes rurales desarrollan procesos de planificación que trascienden dimensiones meramente instrumentales, orientándose hacia una práctica pedagógica contextualizada, reflexiva y coherente con los principios de la formación integral. La articulación entre planeación curricular, diseño de clases, contextualización rural, estrategias didácticas y PEI permite consolidar una práctica educativa situada, en la que convergen elementos institucionales, territoriales y pedagógicos para responder de manera pertinente a las necesidades del entorno rural.

Desde la síntesis crítica del investigador, se reconoce que, aunque se evidencian avances significativos en la contextualización de la planeación pedagógica y en la apropiación institucional del PEI, persisten desafíos relacionados con la sistematicidad de los procesos, el fortalecimiento de capacidades docentes y la consolidación de mayores niveles de coherencia entre los fundamentos teóricos y las prácticas de aula. En consecuencia, se hace necesario fortalecer procesos permanentes de acompañamiento pedagógico, liderazgo institucional y desarrollo profesional docente, orientados a consolidar prácticas educativas más integrales, contextualizadas y sostenibles en escenarios rurales.

Categoría: Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales. Subcategoría: Prácticas pedagógicas en el aula.

La subcategoría *práctica pedagógica en el aula* se configura como un eje fundamental en la formación integral en contextos rurales, en tanto permite comprender cómo los docentes resignifican su quehacer pedagógico a partir de

prácticas intencionadas, participativas y contextualizadas. Estas prácticas no solo dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también responden a las particularidades socioculturales del entorno, favoreciendo una educación pertinente que articula los saberes escolares con las experiencias de vida de los estudiantes. En este marco, las estrategias didácticas activas trascienden los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, al promover escenarios donde el estudiante asume un rol protagónico en la construcción del conocimiento. El aula se transforma en un espacio de interacción, diálogo y construcción colectiva, en el que se potencian habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para el desarrollo integral. De este modo, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, situado y mediado por la participación activa y la reflexión crítica.

En coherencia con lo anterior, UNESCO (2023) señala que las prácticas pedagógicas efectivas en contextos diversos deben centrarse en el estudiante, promover metodologías activas y reconocer las particularidades del entorno como elemento clave para el logro de aprendizajes significativos y sostenibles, especialmente en contextos rurales. En este sentido, la subcategoría se estructura a partir de los siguientes códigos emergentes: mediación pedagógica, aprendizaje colaborativo, innovación metodológica e interacción docente-estudiante, los cuales permiten interpretar, de manera articulada, las dinámicas propias del aula rural desde una perspectiva situada, evidenciando una práctica pedagógica que se construye desde la interacción, la creatividad y el compromiso con el aprendizaje.

Código: Mediación pedagógica

La ***mediación pedagógica*** se concibe como un proceso intencionado de acompañamiento docente orientado a facilitar la construcción del aprendizaje, en el que el profesor actúa como guía y facilitador, promoviendo la participación activa del estudiante y la resignificación de saberes en función del contexto.

El docente no solo explica, sino que acompaña al estudiante, le hace preguntas, lo guía paso a paso hasta que logra comprender; muchas veces usamos ejemplos del campo para que entiendan mejor (D1).

Se nota cuando el docente está pendiente del proceso del estudiante, no solo del resultado, sino de cómo va aprendiendo poco a poco (DD1).

Estas voces evidencian que la mediación pedagógica no se limita a la transmisión o explicación de contenidos, sino que implica un proceso permanente de acompañamiento, orientación y construcción conjunta del aprendizaje, centrado en la participación activa del estudiante y en el reconocimiento de sus experiencias previas. Desde una perspectiva teórica contemporánea, este enfoque se sustenta en los planteamientos de la UNESCO (2020), los cuales destacan la necesidad de promover prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, donde el docente asuma un rol de mediador capaz de facilitar experiencias de aprendizaje inclusivas, reflexivas y contextualizadas. En concordancia, la OECD (2021) sostiene que las prácticas educativas efectivas del siglo XXI requieren docentes que acompañen los procesos formativos mediante estrategias participativas, el planteamiento de preguntas orientadoras y la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la comprensión, el pensamiento crítico y la construcción significativa del conocimiento.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos permiten identificar que los docentes participantes en contextos rurales desarrollan procesos de mediación pedagógica al integrar estrategias de acompañamiento, diálogo, contextualización y referentes del entorno como elementos dinamizadores del aprendizaje. Las experiencias reportadas muestran que el acto pedagógico trasciende la enseñanza tradicional y se orienta hacia prácticas donde el estudiante participa activamente en la construcción de significados, estableciendo relaciones entre el conocimiento escolar y las dinámicas propias del territorio.

Desde la síntesis crítica del investigador, se reconoce que la mediación pedagógica en la educación primaria rural constituye un componente esencial para favorecer procesos formativos más pertinentes, inclusivos y contextualizados; sin embargo, su efectividad no depende exclusivamente de la voluntad pedagógica del docente, sino también de condiciones institucionales que posibiliten espacios de reflexión, acompañamiento y fortalecimiento profesional. En este sentido, si bien se evidencian avances importantes en la implementación de prácticas participativas y contextualizadas, persisten desafíos relacionados con la sistematicidad pedagógica, la diversificación metodológica y la consolidación de procesos de seguimiento que permitan fortalecer la coherencia entre planeación, mediación y aprendizaje. Por consiguiente, se hace necesario continuar robusteciendo las capacidades

pedagógicas de los docentes rurales para consolidar escenarios educativos que respondan de manera más integral a las realidades socioculturales del contexto.

No obstante, es importante precisar que estos hallazgos no corresponden a la implementación del modelo propuesto, sino que constituyen referentes interpretativos derivados de las voces de los actores educativos, los cuales sirven de sustento para la formulación teórica del subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural. Asimismo, se considera pertinente fortalecer la sistematicidad en la presentación de evidencias por código, garantizando la inclusión equilibrada de voces provenientes de docentes, directivos, familias y demás actores educativos, con el propósito de consolidar una mayor consistencia analítica y validez interpretativa del estudio.

Código: Aprendizaje colaborativo

El ***aprendizaje colaborativo*** se configura como una estrategia pedagógica que favorece la construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción entre pares, promoviendo no solo el desarrollo cognitivo, sino también habilidades sociales como la cooperación, el respeto y la corresponsabilidad en el aprendizaje.

Aquí los estudiantes trabajan mucho en grupo, se ayudan entre ellos; el que sabe más le explica al otro y así todos van aprendiendo poco a poco (D2).

Desde la familia se nota que cuando los estudiantes trabajan en grupo, desarrollan más responsabilidad y mejoran la forma de relacionarse con los demás (PF1).

Estas evidencias permiten reconocer que el aprendizaje colaborativo trasciende la simple organización de estudiantes en grupos de trabajo, constituyéndose en una dinámica pedagógica de construcción compartida del conocimiento, donde cada participante asume un papel activo en su proceso formativo y en el aprendizaje de los demás. Bajo esta lógica, el aula deja de configurarse como un espacio centrado exclusivamente en la transmisión individualizada de contenidos para convertirse en un escenario de interacción, diálogo y cooperación, favoreciendo la construcción colectiva de significados y el fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales para la convivencia y el aprendizaje integral.

Desde una perspectiva contemporánea, este enfoque encuentra sustento en los aportes de la OECD (2021), que reconoce el aprendizaje colaborativo como una competencia esencial del siglo XXI, orientada al fortalecimiento del trabajo en equipo, la resolución conjunta de problemas y el desarrollo de capacidades para la interacción social en contextos diversos. De manera complementaria, la UNESCO (2020) destaca la importancia de promover metodologías activas que favorezcan la participación, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento, especialmente en contextos educativos donde las dinámicas comunitarias y territoriales representan una oportunidad para enriquecer los procesos formativos.

En el contexto de la educación rural, estos planteamientos adquieren una especial relevancia, dado que las relaciones de cercanía, solidaridad y cooperación presentes en muchas comunidades pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos para el aprendizaje. En este sentido, limitar el aprendizaje colaborativo a una estrategia metodológica aislada podría reducir su verdadero alcance formativo, pues su potencial radica precisamente en posibilitar experiencias donde los estudiantes aprendan con otros, de otros y para otros, fortaleciendo simultáneamente procesos cognitivos, socioemocionales y convivenciales. Esta perspectiva permite comprender que el trabajo colaborativo no solo contribuye a una mejor comprensión de los contenidos escolares, sino que también favorece el desarrollo de valores como la corresponsabilidad, la empatía y el sentido de pertenencia hacia el grupo y la comunidad.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos evidencian que, en el contexto rural investigado, el aprendizaje colaborativo favorece tanto la apropiación de conocimientos como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el sentido de solidaridad entre los estudiantes. No obstante, es importante precisar que estas evidencias no corresponden a la implementación del modelo propuesto, sino a referentes interpretativos derivados de las experiencias de los actores educativos, los cuales aportan fundamentos para la configuración teórica del subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural.

Código: Innovación metodológica

La *innovación metodológica* se reconoce como la capacidad del docente para diseñar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes, flexibles y

contextualizadas, orientadas a responder a las necesidades reales del entorno educativo. En contextos rurales, esta innovación no se limita a la incorporación de recursos tecnológicos, sino que se fundamenta en la creatividad pedagógica y en el aprovechamiento de los recursos disponibles en el contexto.

Nos toca innovar con lo que tenemos; a veces no hay muchos recursos, pero usamos juegos, materiales del entorno y actividades diferentes para motivar a los estudiantes (D1).

Como acudiente, he visto que cuando los docentes cambian la forma de enseñar, los estudiantes se motivan más y muestran mayor interés por aprender (PF2).

Estas evidencias permiten comprender que la innovación metodológica se expresa en prácticas pedagógicas situadas, donde el docente adapta de manera reflexiva sus estrategias de enseñanza en función de las características del contexto, promoviendo el interés, la participación y la comprensión significativa de los estudiantes. En escenarios rurales, esta capacidad de adaptación adquiere especial relevancia, dado que las condiciones territoriales, las dinámicas multigrado y las particularidades socioculturales exigen respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas. En este sentido, la innovación deja de entenderse únicamente como incorporación de recursos novedosos o tecnologías emergentes, para asumirse como un proceso de transformación pedagógica orientado a resignificar las experiencias de aprendizaje desde las posibilidades reales del entorno.

Desde una perspectiva contemporánea, este enfoque encuentra sustento en los planteamientos de la UNESCO (2021), organismo que resalta la innovación educativa como un proceso de transformación pedagógica dirigido a responder a contextos diversos y a fortalecer la calidad de los aprendizajes mediante prácticas inclusivas, contextualizadas y participativas. De forma complementaria, Fernando Reimers (2020) sostiene que innovar en educación implica la capacidad docente de generar experiencias de aprendizaje relevantes, aun en condiciones limitadas de recursos, movilizand o estrategias creativas que permitan responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de los contextos educativos.

En este marco, resulta pertinente reconocer que la innovación metodológica en la ruralidad no puede comprenderse desde parámetros homogéneos o modelos externos de innovación desligados de las realidades territoriales. Su verdadero

alcance radica en la capacidad del docente para reinterpretar pedagógicamente el contexto, transformar las limitaciones en oportunidades formativas y establecer conexiones significativas entre los contenidos escolares y las experiencias de vida de los estudiantes. Esto implica asumir que innovar no necesariamente significa incorporar recursos sofisticados, sino desarrollar prácticas pedagógicas pertinentes, flexibles y contextualizadas que fortalezcan la participación, el pensamiento crítico y la apropiación significativa del aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos evidencian que los docentes rurales participantes desarrollan procesos de innovación metodológica sustentados en la adaptación, la creatividad pedagógica y el aprovechamiento educativo del entorno, aspectos que emergen como fortalezas significativas de la práctica docente en las sedes investigadas. Sin embargo, también se advierte la necesidad de fortalecer la sistematicidad de estas experiencias, ampliando la diversidad de evidencias y favoreciendo procesos de reflexión pedagógica que permitan consolidar su análisis, transferencia y proyección en escenarios educativos similares. Cabe precisar que estas evidencias no corresponden a la implementación del modelo propuesto, sino a referentes interpretativos derivados del análisis de las experiencias docentes, los cuales sustentan teóricamente el subsistema de mediación pedagógica del Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural.

Código: Interacción docente-estudiante

La ***interacción docente estudiante*** se configura como un componente esencial en las prácticas pedagógicas, en tanto posibilita procesos de comunicación, acompañamiento y construcción de vínculos significativos que inciden directamente en la disposición y el aprendizaje de los estudiantes. En contextos rurales, esta interacción adquiere un valor particular al favorecer ambientes cercanos, de confianza y reconocimiento mutuo.

La relación con los estudiantes es cercana; uno conversa con ellos, los escucha y eso ayuda mucho a que participen y se sientan motivados (D2).

Como padre, uno nota cuando hay buena relación con el docente, porque el estudiante llega más motivado y habla mejor de sus clases (PF1).

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite comprender que la interacción docente–estudiante en contextos rurales constituye un factor determinante para la formación integral, en tanto posibilita no solo la apropiación del conocimiento, sino también la construcción de vínculos pedagógicos sustentados en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo. En este sentido, aunque las evidencias muestran avances significativos en la consolidación de ambientes participativos y cercanos, se reconoce que la calidad de dichas interacciones depende en gran medida de la intencionalidad pedagógica del docente y de las condiciones institucionales que favorecen el acompañamiento continuo.

Desde la postura del investigador, se considera que fortalecer la interacción educativa exige trascender prácticas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos, promoviendo escenarios dialógicos que integren la dimensión afectiva, social y cognitiva del aprendizaje. Asimismo, se advierte la necesidad de sistematizar con mayor rigor estas experiencias, incorporando diversas voces y evidencias que permitan comprender de forma más amplia cómo las relaciones pedagógicas impactan la motivación, la permanencia escolar y la construcción de aprendizajes significativos en los contextos rurales.

Categoría: Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales. Subcategoría: Evaluación del Aprendizaje.

La subcategoría ***evaluación del aprendizaje*** se configura como un eje central en los procesos pedagógicos orientados a la formación integral en contextos rurales, en la medida en que trasciende la visión tradicional centrada en la medición de resultados, para situarse como un proceso continuo de valoración, acompañamiento y fortalecimiento de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación no se limita a la asignación de calificaciones, sino que se concibe como una práctica pedagógica que orienta la toma de decisiones, retroalimenta el proceso formativo y reconoce las particularidades del contexto y de los estudiantes.

En escenarios rurales, esta subcategoría adquiere especial relevancia, ya que implica que el docente adapte sus prácticas evaluativas a las condiciones del entorno, promoviendo procesos más flexibles, inclusivos y contextualizados. Así, la evaluación se convierte en un espacio de diálogo pedagógico que favorece la reflexión sobre el aprendizaje, la identificación de avances y dificultades, y la construcción de estrategias de mejora. En coherencia con este enfoque, OECD (2023) destaca que

los sistemas educativos más efectivos son aquellos que promueven una evaluación formativa, centrada en el estudiante, que integre procesos de retroalimentación continua y fomente la autorregulación del aprendizaje.

En este sentido, la subcategoría se estructura a partir de los siguientes códigos emergentes: evaluación formativa, retroalimentación pedagógica, uso de instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación, y seguimiento académico. Estos elementos permiten evidenciar prácticas evaluativas que, si bien avanzan hacia un enfoque centrado en el estudiante, también reflejan tensiones y desafíos propios del contexto rural, especialmente en lo relacionado con la sistematicidad, los recursos disponibles y la formación docente en evaluación.

Código: Evaluación formativa

La ***evaluación formativa*** emerge como una práctica recurrente en el discurso docente, orientada a valorar el proceso de aprendizaje más que el resultado final. Los docentes reconocen la importancia de acompañar de manera continua al estudiante, identificando avances, dificultades y oportunidades de mejora.

Nosotros evaluamos más el proceso que la nota final, porque los niños aquí aprenden a su ritmo, entonces uno va mirando cómo van mejorando, no solo el resultado del examen (DD1).

Uno tiene que estar pendiente todo el tiempo, corrigiendo en el momento, explicando otra vez si es necesario, porque si uno espera solo la prueba final, ya es tarde para ayudarles (D2).

En mi caso, yo trato de que ellos mismos se den cuenta en qué están fallando, que puedan corregir sus cuadernos y volver a intentarlo, porque así el aprendizaje se vuelve más significativo (D3).

En estos testimonios se evidencia una concepción de la evaluación como proceso continuo, ajustado a las particularidades del contexto rural, donde los ritmos de aprendizaje son diversos y la retroalimentación constante adquiere un papel central. Asimismo, se destaca la presencia de prácticas de regulación inmediata del aprendizaje y de autoevaluación incipiente por parte de los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica, la evaluación formativa se concibe como un proceso sistemático de recolección e interpretación de evidencias que permite ajustar la enseñanza y mejorar el aprendizaje durante su desarrollo (Black & Wiliam, 2009;

Heritage, 2021). En este sentido, lo expresado por los docentes se alinea con una visión pedagógica centrada en el estudiante, donde la evaluación cumple una función reguladora del aprendizaje. No obstante, se identifica la necesidad de fortalecer la sistematicidad de estas prácticas para consolidarlas como estrategias estructuradas dentro del proceso educativo.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite comprender que la evaluación formativa, en contextos rurales, trasciende la función tradicional de medición para consolidarse como un proceso pedagógico orientado al acompañamiento, la regulación y el fortalecimiento progresivo del aprendizaje. Si bien las evidencias muestran que los docentes desarrollan prácticas de seguimiento continuo y retroalimentación ajustadas a los ritmos y particularidades de los estudiantes, también se advierte que dichas acciones suelen responder más a experiencias pedagógicas construidas desde la práctica cotidiana que a procesos plenamente sistematizados y articulados institucionalmente.

Desde la postura del investigador, se reconoce que fortalecer la evaluación formativa implica avanzar hacia estrategias más estructuradas de seguimiento, retroalimentación y autoevaluación, que permitan no solo valorar el desempeño académico, sino también favorecer la autonomía, la reflexión crítica y el desarrollo integral del estudiante rural. En este sentido, la evaluación debe asumirse como una herramienta de transformación pedagógica capaz de responder a la diversidad del contexto y de promover aprendizajes más significativos, inclusivos y contextualizados.

Código: Retroalimentación pedagógica

La **retroalimentación pedagógica** se configura como un componente fundamental dentro de la evaluación del aprendizaje, en tanto orienta al estudiante en la comprensión de sus desempeños y en la identificación de acciones de mejora. Los docentes reconocen su relevancia formativa, aunque señalan dificultades para implementarla de manera constante debido a las condiciones del contexto educativo.

A veces uno les explica en qué fallaron y cómo mejorar, pero no siempre hay tiempo para hacerlo con todos, porque son muchos estudiantes (D2).

Cuando se puede, se les da una orientación individual, pero en ocasiones toca generalizar la explicación para todo el grupo por la carga de actividades (DD1).

Este conjunto de testimonios evidencia una práctica pedagógica intencionada, pero condicionada por factores contextuales como el número de estudiantes por grupo, la carga académica y las restricciones de tiempo, lo que incide en la profundidad y continuidad de la retroalimentación. En este sentido, la retroalimentación se desarrolla de manera intermitente, privilegiando momentos específicos de intervención más que un acompañamiento sistemático y sostenido.

Desde el marco teórico, Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación efectiva constituye uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje, al proporcionar información precisa sobre el desempeño del estudiante y orientar estrategias concretas de mejora. En coherencia con ello, la evidencia empírica sugiere que, aunque los docentes reconocen su valor pedagógico, su implementación requiere condiciones institucionales y organizativas que favorezcan su sistematicidad, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas escolares implican retos adicionales en términos de tiempo, carga académica y acompañamiento individualizado.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite comprender que la retroalimentación pedagógica constituye un componente esencial del aprendizaje, en tanto favorece procesos de orientación, ajuste y mejora continua del desempeño estudiantil. No obstante, las evidencias obtenidas muestran que, aunque existe una clara intencionalidad docente hacia el acompañamiento formativo, su desarrollo se encuentra condicionado por realidades propias del contexto escolar rural, tales como la cantidad de estudiantes, la multiplicidad de responsabilidades académicas y las limitaciones temporales que enfrenta el profesorado.

Desde la perspectiva del investigador, esta situación refleja una tensión entre el ideal pedagógico de una retroalimentación permanente y las condiciones reales de la práctica docente, lo que exige comprender el fenómeno desde una mirada contextualizada y no exclusivamente prescriptiva. En consecuencia, se considera necesario fortalecer mecanismos institucionales y estrategias pedagógicas que permitan sistematizar la retroalimentación, promoviendo espacios más continuos de seguimiento y acompañamiento, de manera que esta pueda consolidarse como una práctica transformadora orientada al aprendizaje significativo, la autonomía y el desarrollo integral del estudiante rural.

Código: Uso de instrumentos de evaluación

El *uso de instrumentos de evaluación* evidencia la diversidad de estrategias empleadas por los docentes para valorar el aprendizaje, aunque se observa un predominio de herramientas tradicionales.

Utilizamos talleres, evaluaciones escritas y algunas actividades prácticas, pero casi siempre se pide lo escrito porque es lo que se puede revisar más fácil (D1).

También hacemos exposiciones y trabajos en grupo, pero a veces es complicado evaluarlos a todos de la misma manera y por eso terminamos apoyándonos más en lo escrito (D2).

Desde la perspectiva de los padres de familia, también se reconocen algunas de estas dinámicas evaluativas y su impacto en el proceso formativo:

En la casa vemos que le dejan talleres y tareas escritas, casi siempre es lo que más cuenta para la nota, aunque a veces también hacen actividades en clase (PF1).

Uno nota que el niño estudia más para los exámenes o para los talleres, pero no siempre se ve todo lo que hace en clase porque eso no siempre lo califican (PF2).

Este conjunto de testimonios pone de manifiesto una tendencia hacia el uso de instrumentos convencionales, influenciada por la practicidad, la gestión del tiempo y las condiciones del contexto escolar. Desde la perspectiva de Hernández Sampieri et al. (2014), los instrumentos de evaluación deben ser variados y pertinentes, de modo que permitan recoger información integral sobre los aprendizajes y no limitarse a evidencias escritas.

En este sentido, aunque los docentes emplean diferentes herramientas, se evidencia la necesidad de fortalecer la diversificación de los instrumentos de evaluación, incorporando estrategias más dinámicas, auténticas y contextualizadas que respondan a las características del entorno rural. Asimismo, se observa la importancia de articular la percepción de estudiantes y familias en los procesos evaluativos, con el fin de favorecer una comprensión más integral del aprendizaje y sus evidencias en el aula.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite reconocer que la selección y uso de instrumentos de evaluación en contextos rurales

continúa estando marcada por criterios de funcionalidad, disponibilidad de tiempo y facilidad de aplicación, lo que favorece el predominio de herramientas convencionales orientadas principalmente a la valoración escrita del aprendizaje. Si bien las evidencias muestran una intención docente por emplear diferentes mecanismos evaluativos, se advierte que esta diversificación aún resulta limitada frente a las demandas de una evaluación integral, contextualizada y centrada en la diversidad de ritmos, capacidades y experiencias de los estudiantes rurales.

Desde la perspectiva del investigador, esta situación revela la necesidad de trascender enfoques evaluativos tradicionales hacia prácticas más auténticas y participativas, capaces de incorporar instrumentos flexibles que permitan valorar no solo el aprendizaje académico, sino también habilidades sociales, procesos de interacción, saberes locales y desempeños situados. Asimismo, se considera fundamental fortalecer la participación de estudiantes y familias dentro del proceso evaluativo, favoreciendo una mirada más amplia e inclusiva del aprendizaje, coherente con los principios de la formación integral y las particularidades del contexto rural.

Código: Autoevaluación y coevaluación

La *autoevaluación* y la *coevaluación* aparecen como prácticas incipientes dentro del proceso evaluativo, asociadas al fortalecimiento de la autonomía, la reflexión y la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

A veces les pedimos que ellos mismos digan cómo creen que les fue o que opinen del trabajo de sus compañeros, pero eso no se hace siempre (D1).

En casa el niño a veces comenta que se evalúan entre ellos o que revisan su trabajo, pero no es algo que hagan en todas las clases, es más bien ocasional (PF1).

Los testimonios evidencian una implementación ocasional y poco sistemática de estas estrategias, lo que limita su potencial formativo en términos de autorregulación del aprendizaje y desarrollo de habilidades metacognitivas. Aunque se reconocen intentos de incorporación, estas prácticas no han logrado consolidarse como parte estructural del proceso evaluativo.

Desde el enfoque de la evaluación formativa y participativa, la autoevaluación y la coevaluación constituyen estrategias clave para promover la reflexión crítica, la autorregulación y la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de

aprendizaje (Panadero, Andrade & Brookhart, 2018; Wiliam, 2018). Investigaciones recientes destacan que estas prácticas, cuando se implementan de manera sistemática y guiada, fortalecen significativamente la comprensión del aprendizaje y mejoran el desempeño académico. En este sentido, su fortalecimiento en el contexto rural resulta fundamental para avanzar hacia una evaluación más democrática y centrada en el estudiante, en la cual este asuma un rol activo, reflexivo y participativo en la construcción de su conocimiento.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite comprender que la autoevaluación y la coevaluación aún representan prácticas emergentes dentro de los procesos evaluativos en contextos rurales, cuya implementación, aunque reconocida por los docentes, se desarrolla de forma ocasional y con escasa sistematicidad. Esta situación limita su potencial para fortalecer procesos de autonomía, pensamiento reflexivo y metacognición en los estudiantes, manteniendo una tendencia hacia modelos evaluativos donde el docente conserva el papel central en la valoración del aprendizaje.

Desde la perspectiva del investigador, esta realidad evidencia la necesidad de resignificar las prácticas evaluativas, promoviendo estrategias más participativas que permitan al estudiante asumir un rol activo en la comprensión de sus avances, dificultades y metas de aprendizaje. En consecuencia, se considera prioritario fortalecer procesos pedagógicos orientados a la formación en autoevaluación y coevaluación, acompañados de criterios claros, orientaciones permanentes y espacios de reflexión compartida, de tal manera que estas prácticas puedan consolidarse como componentes estructurales de una evaluación formativa, democrática y contextualizada, coherente con las necesidades y particularidades de la educación rural.

Código: Seguimiento académico

El ***seguimiento académico*** se configura como un proceso sistemático, continuo y reflexivo orientado a monitorear, analizar y acompañar el progreso de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, con especial énfasis en aquellos que presentan mayores dificultades. No se limita únicamente a la verificación de resultados, sino que implica la recolección permanente de evidencias sobre el aprendizaje, la identificación oportuna de necesidades, la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de acciones de mejora ajustadas a las

características individuales y contextuales de los estudiantes. En este sentido, el seguimiento académico trasciende una función de control para convertirse en una estrategia de acompañamiento integral que articula la evaluación formativa, la retroalimentación constante y la intervención pedagógica diferenciada.

Se hace seguimiento a los estudiantes que van más atrasados, se habla con los padres y se les refuerza en clase cuando se puede (D2).

Desde la coordinación tratamos de revisar periódicamente los casos de estudiantes con bajo rendimiento y orientar a los docentes para que hagan acompañamiento, pero no siempre se logra con la frecuencia que quisiéramos (DD1).

En la casa a uno le informan cuando el niño va mal y le piden que esté pendiente, pero a veces es difícil apoyarlo porque no siempre entendemos los temas o no tenemos tiempo suficiente (PF1).

Este testimonio evidencia un compromiso docente con el acompañamiento individualizado, aunque condicionado por las posibilidades del contexto. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2016), el seguimiento académico es fundamental para garantizar la permanencia y el éxito escolar, especialmente en contextos vulnerables. En coherencia con ello, las prácticas descritas reflejan una intención de apoyo al estudiante, aunque se requiere fortalecer estrategias sistemáticas de seguimiento que articulen escuela, familia y comunidad.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y referentes conceptuales permite comprender que el acompañamiento al desempeño escolar en contextos rurales representa una acción pedagógica indispensable para favorecer trayectorias educativas más estables y significativas. Las evidencias muestran una disposición constante del profesorado para atender las necesidades particulares de los estudiantes, brindando orientación y apoyo según las circunstancias y demandas del entorno. Sin embargo, dichas acciones suelen verse condicionadas por factores asociados a la dinámica institucional, tales como la multiplicidad de funciones docentes, los tiempos disponibles y las características propias de la ruralidad. Desde la perspectiva del investigador, esta realidad evidencia la necesidad de avanzar hacia procesos de acompañamiento más organizados y permanentes, capaces de trascender intervenciones aisladas. En este sentido, resulta fundamental consolidar mecanismos articulados entre escuela, familia y comunidad que permitan anticipar

dificultades, fortalecer el compromiso educativo y generar condiciones más favorables para la permanencia, el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes en la educación primaria rural.

Categoría: Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales. Subcategoría: Desarrollo Profesional Docente

La subcategoría ***Desarrollo Profesional Docente*** se sustenta como un eje central en la comprensión de las prácticas educativas, al concebirse como un proceso continuo, dinámico y situado de fortalecimiento de las competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas de los docentes. Este proceso trasciende la formación inicial y se consolida en la práctica cotidiana, donde el docente, a partir de la reflexión crítica sobre su quehacer, reconstruye y resignifica su saber pedagógico. En contextos rurales, esta condición adquiere mayor relevancia, dado que las particularidades socioculturales, las limitaciones de recursos y la diversidad de ritmos de aprendizaje demandan respuestas educativas contextualizadas, flexibles e innovadoras.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implica un proceso de aprendizaje situado que se nutre de la experiencia, la interacción con la comunidad educativa y la toma de decisiones pedagógicas en escenarios reales. En coherencia con enfoques contemporáneos, se reconoce que los docentes aprenden de manera más efectiva cuando articulan la teoría con la práctica, reflexionan sobre sus acciones y participan en procesos colaborativos orientados a la mejora continua (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Avalos, 2018; UNESCO, 2020).

En este marco, emergen como códigos analíticos la evaluación formativa, la retroalimentación pedagógica, el uso de instrumentos de evaluación, la autoevaluación y coevaluación, y el seguimiento académico. Estos no solo representan componentes técnicos de la evaluación del aprendizaje, sino que se constituyen en escenarios privilegiados de construcción del saber pedagógico. A través de estas prácticas, el docente observa, interpreta y responde a las necesidades de los estudiantes, ajustando sus estrategias de enseñanza y fortaleciendo su capacidad de mediación pedagógica. Particularmente, la evaluación formativa y la retroalimentación pedagógica permiten al docente regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la toma de decisiones informadas y oportunas.

El uso de instrumentos de evaluación evidencia la capacidad del docente para seleccionar y adaptar estrategias acordes con el contexto y los propósitos formativos. Por su parte, la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación refleja un avance hacia enfoques más participativos y democráticos, donde el estudiante asume un rol activo en su aprendizaje, lo cual también interpela al docente a replantear sus prácticas evaluativas. Finalmente, el seguimiento académico se posiciona como una estrategia clave para garantizar la permanencia y el progreso de los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Código Formación Continua

En relación con el código ***Formación continua***, esta se reconoce como un proceso sistemático, permanente y contextualizado que permite al docente actualizar sus saberes, fortalecer sus competencias pedagógicas y responder de manera pertinente a las demandas del contexto rural. Más allá de la asistencia a eventos formativos, implica una construcción progresiva del conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre la práctica y la interacción con otros actores educativos.

Nosotros siempre estamos en capacitaciones, talleres y programas que nos ayudan a mejorar la forma en que enseñamos, porque los estudiantes necesitan que uno esté preparado para orientar mejor las clases. (D1)

Muchas de las capacitaciones que recibimos nos dan ideas nuevas, pero el reto es adaptarlas a lo que vivimos aquí en la zona rural, porque no todo aplica igual (D2).

Desde la institución se promueve que los docentes participen en procesos de actualización, aunque a veces se dificulta por temas de tiempo o acceso, tratamos de gestionar espacios de formación que respondan al contexto (DD1).

Uno como padre valora cuando el profesor se está preparando, porque eso se nota en la forma en que le enseña a los niños y en cómo los motiva (PF1).

Estos testimonios evidencian que la formación continua es percibida como una necesidad y una oportunidad de mejora, aunque también se encuentra mediada por condiciones contextuales como el acceso a programas formativos, la disponibilidad de tiempo y la pertinencia de las propuestas para el entorno rural. Asimismo, se

reconoce su impacto no solo en la práctica docente, sino también en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica contemporánea, la formación continua se concibe como un proceso de desarrollo profesional docente a lo largo de la vida, centrado en la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje colaborativo y la contextualización del conocimiento (Avalos, 2018; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Investigaciones más recientes destacan que los programas de formación docente efectivos son aquellos que se articulan con las necesidades del contexto, promueven comunidades de aprendizaje y tienen un impacto directo en la práctica de aula (UNESCO, 2020; OCDE, 2019).

En este sentido, la evidencia empírica se articula con estos planteamientos al mostrar que los docentes en contextos rurales reconocen la necesidad de mantenerse en constante aprendizaje; sin embargo, también se hace evidente la importancia de fortalecer políticas y estrategias de formación continua que sean accesibles, pertinentes y sostenidas en el tiempo. Esto permitirá consolidar prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, contribuyendo de manera significativa a la calidad educativa y al desarrollo integral de los estudiantes.

La síntesis crítica derivada de los hallazgos y de los referentes teóricos permite comprender que la formación continua del profesorado en contextos rurales se configura como un elemento estratégico para el fortalecimiento de las prácticas educativas y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las evidencias muestran que los docentes reconocen el valor de la actualización profesional como una posibilidad de crecimiento, innovación y transformación de su quehacer pedagógico; sin embargo, su acceso y aprovechamiento se encuentran condicionados por factores asociados a la disponibilidad de tiempo, las oportunidades de capacitación y la pertinencia de las propuestas frente a las realidades territoriales.

Desde la perspectiva del investigador, esta situación refleja la necesidad de trascender modelos formativos descontextualizados, promoviendo experiencias de cualificación más cercanas a las dinámicas de la ruralidad, sustentadas en el intercambio de saberes, la reflexión pedagógica y el aprendizaje colaborativo. En consecuencia, se considera prioritario consolidar procesos permanentes de desarrollo profesional que no solo fortalezcan las competencias docentes, sino que también

repercutan favorablemente en la motivación estudiantil, la innovación metodológica y la calidad de la educación primaria rural.

Código Reflexión Pedagógica

Por su parte, el código ***Reflexión pedagógica*** emerge como una práctica crítica, consciente y sistemática mediante la cual los docentes analizan su quehacer, interpretan los resultados de sus acciones pedagógicas y generan transformaciones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Después de cada clase uno piensa qué funcionó y qué no, y eso le permite mejorar para la próxima, porque no todos los grupos son iguales. (D2).

Uno va cambiando la forma de explicar dependiendo de cómo responden los estudiantes, porque a veces lo que funciona con un grupo no sirve con otro (D1).

Desde la institución promovemos que los docentes revisen su práctica, aunque todavía falta consolidar espacios más formales para esa reflexión (DD1).

Estos testimonios evidencian que la reflexión pedagógica no se presenta como un ejercicio aislado, sino como un proceso permanente que se construye en la interacción con la práctica, permitiendo al docente tomar decisiones informadas, ajustar sus estrategias y responder de manera pertinente a las necesidades del contexto. En el ámbito rural, esta práctica adquiere mayor relevancia, dado que las condiciones educativas exigen una constante adaptación metodológica y una lectura crítica de la realidad del aula.

Desde una perspectiva teórica actualizada, la reflexión pedagógica se concibe como un componente esencial del desarrollo profesional docente, en tanto posibilita la articulación entre teoría y práctica, y promueve la mejora continua de la enseñanza (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020; OECD, 2020). Asimismo, autores como Farrell (2018) destacan que la reflexión docente favorece la construcción de conocimiento profesional situado, al permitir que los educadores analicen sus experiencias, cuestionen sus supuestos y transformen sus prácticas de manera intencionada.

La reflexión pedagógica se configura como un proceso indispensable para fortalecer el ejercicio docente, dado que permite trascender la práctica rutinaria y convertir la experiencia educativa en una oportunidad permanente de análisis,

resignificación y transformación. En consonancia con los referentes teóricos, se comprende que el docente que reflexiona críticamente sobre su quehacer logra establecer vínculos más sólidos entre los fundamentos pedagógicos, las dinámicas del contexto y las necesidades reales de sus estudiantes, favoreciendo decisiones pedagógicas más pertinentes y contextualizadas (Darling-Hammond et al., 2020; OECD, 2020).

En este sentido, desde una mirada crítica del investigador, la reflexión pedagógica no solo representa un mecanismo de autoevaluación profesional, sino una vía para construir saber pedagógico situado, particularmente en escenarios rurales donde las condiciones socioculturales demandan respuestas educativas flexibles y contextualizadas. No obstante, persisten desafíos asociados a la consolidación de espacios sistemáticos de reflexión colectiva, lo que evidencia la necesidad de fortalecer comunidades de aprendizaje docente que favorezcan el intercambio de experiencias y la mejora continua de la práctica educativa.

En este sentido, el código Reflexión pedagógica se posiciona como un eje articulador del desarrollo profesional docente, ya que no solo implica pensar sobre la práctica, sino también reconstruirla a partir de evidencias, experiencias y contextos específicos. Los hallazgos permiten afirmar que los docentes rurales desarrollan procesos reflexivos constantes, aunque en su mayoría de carácter informal, lo que evidencia la necesidad de institucionalizar espacios de reflexión colectiva, sistemática y colaborativa.

De esta manera, fortalecer la reflexión pedagógica implica trascender la acción individual para consolidarla como una práctica institucional, que promueva comunidades de aprendizaje docente, el análisis compartido de experiencias y la generación de saber pedagógico contextualizado. Esto contribuirá no solo a mejorar la calidad de la enseñanza, sino también a responder de manera más pertinente y crítica a los desafíos propios de los contextos rurales.

Código Innovación Pedagógica

En cuanto al código ***Innovación pedagógica***, este se manifiesta como un proceso intencionado de transformación de las prácticas de enseñanza, mediante la implementación de estrategias didácticas novedosas, pertinentes y contextualizadas que responden a las características del entorno rural y a las necesidades reales de los estudiantes.

Aquí toca buscar formas diferentes de enseñar, usar juegos, ejemplos del campo, porque así los niños entienden mejor y se interesan más. (DD1).

Uno trata de cambiar la clase, no quedarse solo en el tablero, sino salir, trabajar con lo que hay alrededor, porque eso les llama más la atención (D2).

Estos testimonios evidencian que la innovación pedagógica en contextos rurales no se limita a la incorporación de tecnologías avanzadas, sino que se construye desde la creatividad docente, la resignificación del entorno y la adaptación de los contenidos a la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, innovar implica reconocer el contexto como un recurso pedagógico, donde las experiencias del campo, la cultura local y el entorno natural se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica actualizada, la innovación pedagógica se entiende como la capacidad de transformar las prácticas educativas a partir de enfoques flexibles, centrados en el estudiante y orientados a la resolución de problemas contextualizados (Fullan, 2020; UNESCO, 2021). Asimismo, implica un proceso reflexivo en el que el docente cuestiona sus metodologías tradicionales y genera propuestas didácticas que favorecen aprendizajes significativos, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

En coherencia con ello, los hallazgos permiten afirmar que los docentes rurales desarrollan procesos de innovación pedagógica situados, que emergen más de la necesidad que de la disponibilidad de recursos. Esto evidencia una innovación “desde la práctica”, donde el docente actúa como agente transformador, capaz de adaptar, crear y resignificar estrategias en función del contexto. No obstante, también se identifican desafíos relacionados con la falta de recursos, la limitada formación específica en innovación y la ausencia de espacios institucionales para sistematizar estas experiencias. Por ello, se hace necesario fortalecer una cultura de innovación pedagógica que trascienda lo individual y se consolide a nivel institucional, promoviendo el trabajo colaborativo, la formación continua y la socialización de buenas prácticas.

Desde una mirada crítica y reflexiva, la innovación pedagógica en contextos rurales no puede comprenderse únicamente como la incorporación de nuevas metodologías o recursos didácticos, sino como la capacidad del docente para

resignificar su práctica a partir de las necesidades reales del entorno educativo. En este sentido, los planteamientos de Fullan (2020) y UNESCO (2021) permiten reconocer que innovar implica transformar intencionadamente las dinámicas de enseñanza, favoreciendo escenarios de aprendizaje más flexibles, participativos y contextualizados.

No obstante, la innovación no debe asumirse como un ideal homogéneo ni desligado de las condiciones institucionales, pues su alcance se encuentra mediado por factores como la disponibilidad de recursos, las características socioculturales del territorio y las oportunidades de formación docente. Desde esta perspectiva, se infiere que las prácticas innovadoras adquieren mayor significado cuando responden a las particularidades del contexto rural, permitiendo al docente adaptar, recrear y contextualizar estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo, la participación activa y el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes.

Código Uso de Tecnologías Educativas

Respecto al código ***Uso de tecnologías educativas***, este se reconoce como una estrategia pedagógica que amplía y diversifica las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, incluso en contextos rurales caracterizados por limitaciones en conectividad y acceso a recursos digitales. Su valor no radica únicamente en la disponibilidad tecnológica, sino en la capacidad del docente para integrarla de manera pertinente y creativa a su práctica pedagógica.

A veces no tenemos mucho internet, pero usamos videos descargados o el celular para mostrarles cosas nuevas a los estudiantes y así hacer las clases más dinámicas. (D1).

Nos apoyamos en lo que tenemos, a veces un celular o un televisor, pero tratamos de que los estudiantes vean otras formas de aprender (D2).

Estos testimonios evidencian un uso adaptativo y contextualizado de las tecnologías, donde el docente actúa como mediador que resignifica los recursos disponibles para enriquecer el proceso educativo. En este sentido, el uso de tecnologías no se limita a una integración instrumental, sino que implica una apropiación pedagógica que responde a las necesidades del entorno y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica actualizada, las tecnologías educativas se conciben como herramientas que potencian la innovación pedagógica, favorecen el

aprendizaje activo y facilitan el acceso a múltiples fuentes de información, siempre que su uso esté mediado por intencionalidad pedagógica (Cabero-Almenara, 2020; UNESCO, 2023). Asimismo, estudios recientes destacan que, en contextos con brechas digitales, el valor de la tecnología radica en su uso flexible, creativo y contextualizado, más que en su sofisticación o disponibilidad (OECD, 2021).

En coherencia con ello, la evidencia empírica muestra que, aunque persisten limitaciones estructurales en el contexto rural, los docentes desarrollan estrategias de integración tecnológica ajustadas a sus posibilidades, lo que refleja procesos de innovación desde la práctica y una actitud proactiva frente a los desafíos del entorno. No obstante, también se identifican necesidades relacionadas con la formación docente en competencias digitales, el acceso a recursos y el fortalecimiento de políticas institucionales que promuevan una integración más sistemática de las tecnologías en el aula.

Desde una postura crítica y reflexiva, las tecnologías educativas no deben asumirse como un fin en sí mismas ni como garantía automática de mejora educativa, sino como mediaciones pedagógicas cuya efectividad depende de la intencionalidad didáctica, la pertinencia contextual y la capacidad docente para integrarlas significativamente en el proceso formativo. En consonancia con los aportes de Cabero-Almenara (2020) y UNESCO (2023), se reconoce que el potencial transformador de la tecnología radica en su capacidad para favorecer experiencias de aprendizaje más activas, colaborativas y centradas en el estudiante; sin embargo, su impacto no puede desvincularse de las realidades sociales e institucionales en las que se implementa.

Particularmente en contextos rurales, donde persisten limitaciones de conectividad, acceso a dispositivos y formación digital, la innovación tecnológica exige enfoques flexibles y contextualizados, tal como lo advierte la OECD (2021). En este sentido, más allá de la disponibilidad de recursos sofisticados, cobra especial relevancia la creatividad pedagógica del docente para resignificar los recursos existentes y convertirlos en oportunidades de aprendizaje pertinentes. De ahí que el verdadero valor de las tecnologías educativas resida no en la herramienta en sí, sino en la capacidad de integrarla críticamente al contexto, fortaleciendo la inclusión, la participación y la formación integral de los estudiantes.

Código Comunidades de Aprendizaje

El código ***Comunidades de aprendizaje*** docente se consolida como un espacio fundamental de interacción, diálogo y construcción colectiva de saberes, en el que los docentes comparten experiencias, reflexionan sobre su práctica y generan estrategias conjuntas orientadas a la mejora de los procesos educativos. En contextos rurales, estas comunidades adquieren un valor estratégico, ya que permiten superar el aislamiento profesional y fortalecer el trabajo colaborativo como medio para enfrentar los desafíos del entorno.

Entre compañeros compartimos ideas, materiales y experiencias, eso ayuda mucho porque uno aprende de lo que hacen los otros. (D1).

Cuando nos reunimos a planear o a comentar cómo nos fue en clase, salen muchas ideas que uno puede aplicar después (D2).

Desde la coordinación tratamos de promover espacios donde los docentes puedan intercambiar experiencias, aunque a veces el tiempo institucional es limitado (DD1).

Estos testimonios evidencian que las comunidades de aprendizaje docente no solo favorecen el intercambio de recursos, sino que también promueven procesos de reflexión colectiva, apoyo mutuo y construcción de conocimiento pedagógico situado. En este sentido, el aprendizaje docente deja de ser un proceso individual para convertirse en una experiencia compartida que fortalece la práctica educativa.

Desde una perspectiva teórica contemporánea, las comunidades de aprendizaje docente se conciben como espacios colaborativos donde los educadores participan activamente en procesos de indagación, reflexión y mejora continua de su práctica (Vescio, Ross & Adams, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Estudios más recientes destacan que estas comunidades, cuando se consolidan de manera sistemática, contribuyen significativamente al desarrollo profesional docente, al fortalecimiento de la cultura institucional y a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

En coherencia con ello, los hallazgos evidencian que, en contextos rurales, las comunidades de aprendizaje docente emergen como una estrategia pertinente para fortalecer el desarrollo profesional, al posibilitar el intercambio de experiencias contextualizadas y la construcción colectiva de soluciones pedagógicas. No obstante,

también se identifican limitaciones relacionadas con la falta de tiempo institucional, la escasa sistematicidad y la necesidad de mayor acompañamiento para consolidar estos espacios.

De esta manera, ampliar la conceptualización de este código implica reconocer que las comunidades de aprendizaje docente no son solo espacios informales de encuentro, sino escenarios estratégicos de formación continua, donde se articulan la reflexión, la colaboración y la innovación pedagógica. Su fortalecimiento requiere condiciones institucionales que promuevan la participación activa, la organización del tiempo y la cultura de trabajo colaborativo, permitiendo así consolidar prácticas pedagógicas más pertinentes y coherentes con las demandas del contexto rural.

En coherencia con los planteamientos de Vescio, Ross y Adams (2008) y Stoll et al. (2006), se reconoce que estos espacios favorecen el intercambio de experiencias, la reflexión compartida y la búsqueda conjunta de soluciones frente a las problemáticas educativas. Sin embargo, su efectividad no depende únicamente de la existencia de encuentros colaborativos, sino de condiciones institucionales que posibiliten su sostenibilidad, tales como el liderazgo pedagógico, el tiempo para la reflexión conjunta, la cultura de cooperación y el compromiso organizacional. En esta línea, OECD (2020) y UNESCO (2021) destacan que las comunidades de aprendizaje logran mayores impactos cuando se integran sistemáticamente a la dinámica escolar y se articulan con las necesidades reales del contexto educativo. Particularmente en escenarios rurales, estas comunidades adquieren especial relevancia al constituirse en mecanismos de apoyo profesional que reducen el aislamiento docente, fortalecen la innovación pedagógica y favorecen la construcción de respuestas contextualizadas frente a los desafíos del entorno, contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento de la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes.

En síntesis, la **categoría Procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales** permite comprender la educación como un proceso integral, dinámico y contextualizado, en el que confluyen la planeación pedagógica, las prácticas de aula, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la formación integral trasciende la enseñanza de contenidos para incorporar dimensiones cognitivas, sociales y éticas, respondiendo a las particularidades del contexto rural. En coherencia con enfoques contemporáneos, la educación debe centrarse en el estudiante, promoviendo

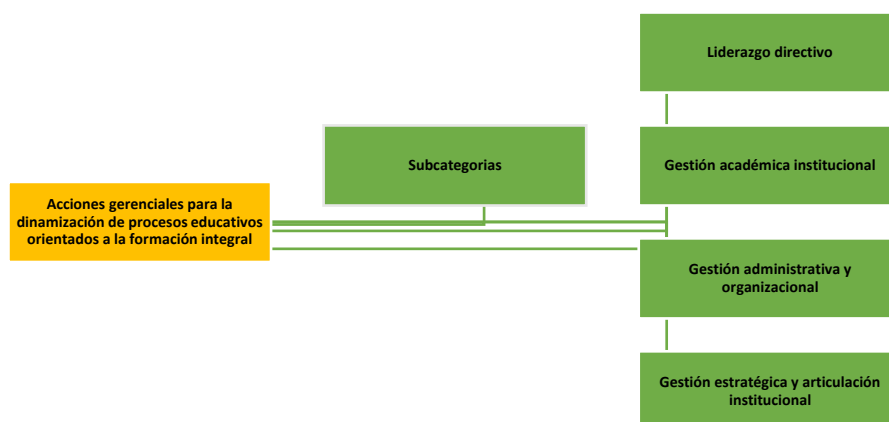
aprendizajes significativos y contextualizados que articulen escuela y entorno (UNESCO, 2021; OECD, 2020).

En este marco, la planeación pedagógica y las prácticas en el aula se configuran como procesos interdependientes que orientan y concretan la acción educativa, caracterizándose en el contexto rural por su flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación. A su vez, la evaluación del aprendizaje se posiciona como un proceso formativo y regulador que permite acompañar el progreso del estudiante mediante estrategias como la retroalimentación, el uso de instrumentos diversos y el seguimiento académico. No obstante, estas prácticas presentan desafíos relacionados con su sistematicidad y con las condiciones del contexto, lo que evidencia la necesidad de fortalecer una cultura evaluativa más estructurada y participativa (Wiliam, 2018; UNESCO, 2023).

Por su parte, el desarrollo profesional docente se consolida como un eje transversal que articula y potencia las demás subcategorías, en tanto el docente construye su saber pedagógico a partir de la reflexión sobre su práctica, la innovación y el trabajo colaborativo. En contextos rurales, este desarrollo se caracteriza por ser situado y experiencial, aunque requiere mayor fortalecimiento a través de procesos formativos continuos y comunidades de aprendizaje. Desde la perspectiva del investigador, se concluye que la articulación coherente de estos componentes favorece la consolidación de prácticas pedagógicas orientadas a la formación integral; sin embargo, su fortalecimiento demanda condiciones institucionales, políticas educativas pertinentes y una mayor sistematicidad en los procesos pedagógicos (Darling-Hammond et al., 2020; OECD, 2020).

Figura 3

Segunda Categoría: Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral



Fuente: *Elaboración del autor*

Las **acciones gerenciales orientadas para la dinamización de los procesos educativos orientados a la formación integral** de los estudiantes, en tanto articulan la gestión institucional con el sentido pedagógico de la escuela. En los contextos rurales, esta dinamización adquiere un carácter particular, pues el directivo no solo administra recursos, sino que interpreta el contexto, media entre las necesidades de la comunidad y orienta la acción educativa hacia propósitos formativos más amplios. Desde esta perspectiva, la gestión trasciende lo operativo para convertirse en una práctica intencionada que impulsa ambientes de aprendizaje significativos, promueve la participación de los actores educativos y favorece la mejora continua de la calidad educativa. En este sentido, el liderazgo se configura como una capacidad de movilización colectiva que incide directamente en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes.

En este marco, la subcategoría **Liderazgo directivo** se posiciona como un eje estratégico dentro de las acciones gerenciales, especialmente en contextos rurales donde las condiciones institucionales exigen respuestas flexibles, contextualizadas y transformadoras. Desde la interpretación del investigador, el liderazgo directivo no se limita a la toma de decisiones administrativas, sino que se construye en la interacción

con los docentes, en el acompañamiento a las prácticas pedagógicas y en la generación de condiciones para el aprendizaje colectivo. Así, el directivo se configura como un agente pedagógico que impulsa procesos de formación continua, promueve la reflexión pedagógica, incentiva la innovación, favorece el uso pertinente de tecnologías educativas y fortalece las comunidades de aprendizaje docente. Estos elementos no operan de manera aislada, sino que se articulan como prácticas que permiten dinamizar el quehacer docente y resignificar la enseñanza en función del contexto.

De manera complementaria, esta subcategoría se expresa también a través de códigos como el liderazgo pedagógico, la toma de decisiones participativa, la orientación estratégica institucional, el acompañamiento docente y la consolidación de una cultura organizacional basada en la colaboración y el mejoramiento continuo. En coherencia con ello, Leithwood et al. (2020) señalan que el liderazgo escolar efectivo influye de manera significativa en la calidad de la enseñanza al crear condiciones organizativas que favorecen el aprendizaje docente y estudiantil. En este sentido, se evidencia que el liderazgo directivo incide en la transformación de las prácticas pedagógicas no solo desde la orientación, sino desde la construcción de sentidos compartidos. Desde la postura del investigador, se concluye que fortalecer esta subcategoría implica reconocer el liderazgo como una práctica situada, que requiere coherencia entre discurso y acción, así como la consolidación de espacios institucionales que promuevan la participación, la reflexión y la innovación como pilares de una educación orientada a la formación integral.

Código: Liderazgo pedagógico

El ***liderazgo pedagógico*** se comprende como la capacidad del directivo para orientar, acompañar y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la mejora continua y el fortalecimiento de las prácticas docentes en función de la formación integral. En contextos rurales, este liderazgo adquiere un carácter aún más relevante, en tanto el directivo no solo gestiona, sino que actúa como mediador pedagógico que articula esfuerzos, interpreta necesidades y genera condiciones para el aprendizaje significativo.

La rectora siempre está pendiente de cómo enseñamos, nos orienta en la planeación y busca que las clases sean más dinámicas y centradas en el estudiante (DD1).

Ella revisa lo que hacemos en clase y nos da recomendaciones, eso ayuda a mejorar porque uno no se queda haciendo siempre lo mismo (D1).

Cuando vienen a observar la clase, después nos dicen qué podemos mejorar, eso sirve porque uno se da cuenta de cosas que no veía (D2).

Como acudiente, uno ve que hay seguimiento a los profesores y eso da confianza, porque se nota que la institución está organizada y busca que los niños aprendan mejor (PF1).

Estos testimonios evidencian que el liderazgo pedagógico se materializa en prácticas concretas de acompañamiento, observación de aula, retroalimentación y orientación docente, lo que favorece procesos de reflexión sobre la enseñanza y mejora continua. Asimismo, se destaca su impacto en la percepción de los estudiantes y las familias, quienes reconocen una gestión comprometida con la calidad educativa.

Desde una perspectiva teórica actualizada, el liderazgo pedagógico se posiciona como un factor determinante en la mejora de los aprendizajes, al centrarse en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo profesional docente. Investigaciones recientes señalan que los directivos que priorizan el acompañamiento pedagógico, la supervisión formativa y la construcción de comunidades de aprendizaje logran incidir de manera significativa en los resultados educativos y en la transformación de las prácticas de aula (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Robinson, Lloyd & Rowe, 2021). En este sentido, el liderazgo pedagógico no se limita a orientar, sino que implica involucrarse activamente en los procesos de enseñanza, generando una cultura institucional basada en la reflexión, la colaboración y la mejora continua.

Desde la interpretación del investigador, se evidencia una correspondencia entre las prácticas institucionales y los planteamientos teóricos, en tanto el liderazgo pedagógico se consolida como un eje dinamizador de la formación integral. No obstante, su fortalecimiento requiere mayor sistematicidad en los procesos de acompañamiento, así como la consolidación de espacios formales de reflexión pedagógica que permitan potenciar su impacto en la calidad educativa, especialmente en contextos rurales donde el liderazgo adquiere un papel transformador.

Código: Toma de decisiones participativa

La **toma de decisiones participativa** se configura como un proceso clave dentro de la gestión educativa, en tanto implica la inclusión activa de los diferentes actores de la comunidad docentes, directivos, estudiantes y familias en la construcción de acciones orientadas al mejoramiento institucional. En contextos rurales, esta práctica cobra especial relevancia, ya que favorece la cohesión social, el reconocimiento de las voces del territorio y el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la escuela.

En la institución se nos tiene en cuenta para tomar decisiones importantes, se realizan reuniones donde podemos opinar y proponer ideas para mejorar (D2).

Cuando hay cambios o actividades, primero nos reúnen y entre todos damos ideas, eso hace que uno se sienta parte del proceso (D3).

Como padres, también nos llaman a reuniones donde podemos opinar sobre lo que pasa en la institución y aportar desde la casa (PF1).

Desde la coordinación buscamos que las decisiones no sean solo desde la dirección, sino que se construyan con los docentes y la comunidad educativa (DD1).

Estos testimonios evidencian que la toma de decisiones participativa no solo fortalece la gestión institucional, sino que también promueve relaciones más horizontales, donde los actores educativos se reconocen como parte activa del proceso formativo. Asimismo, se observa que esta participación incide en la motivación, el compromiso y la corresponsabilidad frente a los procesos educativos.

Desde una perspectiva teórica más actualizada, la toma de decisiones participativa se vincula con modelos de liderazgo distribuido y colaborativo, los cuales reconocen que la mejora educativa se logra a través de la construcción colectiva y el involucramiento de múltiples actores en la gestión escolar (Harris, 2020; OECD, 2020). En este sentido, la participación no solo tiene un valor democrático, sino también pedagógico, al favorecer la generación de acuerdos, la resolución conjunta de problemas y la construcción de una cultura organizacional basada en el diálogo y la confianza.

Desde la interpretación del investigador, se evidencia que, aunque existen avances en la promoción de espacios participativos, estos aún requieren mayor

sistematicidad y continuidad para consolidarse como una práctica institucional. En consecuencia, fortalecer la toma de decisiones participativa implica no solo abrir espacios de diálogo, sino garantizar que las voces de los actores incidan efectivamente en las acciones y políticas institucionales, contribuyendo así a la dinamización de los procesos educativos y a la formación integral de los estudiantes.

Código: Orientación estratégica institucional

La ***orientación estratégica institucional*** se comprende como la capacidad del directivo para definir, comunicar y sostener lineamientos claros que orienten el rumbo de la institución hacia el logro de objetivos formativos, garantizando coherencia entre la gestión, el currículo y las prácticas pedagógicas. En contextos rurales, esta orientación adquiere un sentido aún más significativo, ya que permite articular las particularidades del entorno con los propósitos educativos, evitando la fragmentación de los procesos y fortaleciendo la identidad institucional.

Todo lo que se hace en la institución está alineado con el PEI, el rector nos recuerda constantemente los objetivos y metas que debemos alcanzar (DD1).

Uno ya sabe hacia dónde va la institución, porque siempre nos están recordando los objetivos y eso ayuda a organizar mejor las clases (D1).

Cuando hay actividades o proyectos, todo tiene que ver con lo que quiere lograr el colegio, no son cosas al azar (D2).

Como padres, vemos que hay una organización clara, que todo tiene un propósito y eso genera confianza en el proceso educativo (PF1).

Estos testimonios evidencian que la orientación estratégica no se limita a la formulación de documentos institucionales, sino que se materializa en la práctica cotidiana mediante la alineación de las acciones pedagógicas, la claridad en los objetivos y la comunicación permanente con la comunidad educativa. Asimismo, se observa que esta claridad contribuye a fortalecer el compromiso de los actores educativos y a dar sentido a las actividades escolares.

Desde una perspectiva teórica actualizada, la orientación estratégica se vincula con la construcción de una visión compartida y con la capacidad de las instituciones educativas para actuar de manera coherente frente a sus propósitos formativos. En este sentido, estudios recientes destacan que las escuelas que logran

alinear su gestión con objetivos claros y compartidos presentan mayores niveles de efectividad y mejora continua (OECD, 2020; UNESCO, 2021). La noción de organización que aprende, planteada por Senge (1990), se resignifica en la actualidad al enfatizar la importancia de una dirección estratégica que no solo oriente, sino que movilice a la comunidad educativa hacia metas comunes.

La interpretación del investigador, se evidencia que la orientación estratégica institucional constituye un elemento clave para la dinamización de los procesos educativos, en tanto permite articular la planeación, la práctica pedagógica y la evaluación en función de la formación integral. No obstante, su fortalecimiento implica avanzar hacia una mayor apropiación colectiva de los propósitos institucionales, de modo que no solo sean enunciados formales, sino referentes vivos que orienten de manera consciente y crítica el quehacer educativo.

Código: Acompañamiento docente

El **acompañamiento docente** se concibe como un proceso sistemático, continuo y formativo de apoyo, seguimiento y retroalimentación, orientado a fortalecer el quehacer pedagógico y a promover la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contextos rurales, este acompañamiento adquiere un carácter estratégico, en tanto posibilita la orientación cercana al docente, la resolución de dificultades en la práctica y la construcción conjunta de alternativas pedagógicas pertinentes al contexto.

El acompañamiento no es solo supervisión, también hay apoyo, sugerencias y espacios de formación para mejorar nuestra práctica (D1).

Cuando nos observan la clase, no es para sancionar, sino para ayudarnos a mejorar y darnos ideas nuevas (D2).

Desde la coordinación hacemos seguimiento a los docentes, pero también buscamos generar espacios de diálogo donde puedan reflexionar sobre su práctica (DD1).

A uno como padre le da tranquilidad saber que a los docentes también los están apoyando y orientando, porque eso mejora la enseñanza (PF2).

Estos testimonios evidencian que el acompañamiento docente se está configurando como una práctica que trasciende la supervisión tradicional, para convertirse en un proceso de orientación pedagógica basado en la confianza, el diálogo y la mejora continua. Asimismo, se reconoce su impacto no solo en el

fortalecimiento de la práctica docente, sino también en la percepción de los estudiantes y las familias frente a la calidad educativa.

Desde una perspectiva teórica actualizada, el acompañamiento docente se vincula con enfoques de desarrollo profesional situado, en los cuales el aprendizaje del docente se construye a partir de la reflexión sobre su práctica, el intercambio con otros y el apoyo institucional. Estudios recientes destacan que el acompañamiento pedagógico efectivo, centrado en la observación formativa, la retroalimentación y el trabajo colaborativo, incide significativamente en la mejora de la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2020; OECD, 2020). En este sentido, el acompañamiento no solo implica orientar, sino generar condiciones para el aprendizaje profesional continuo.

Se evidencia que la institución avanza hacia la consolidación de un acompañamiento docente con enfoque formativo; no obstante, persiste el reto de fortalecer su sistematicidad, garantizar su continuidad y promover espacios más estructurados de reflexión pedagógica. De esta manera, el acompañamiento docente se configura como un eje clave para la dinamización de los procesos educativos y para la consolidación de prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la formación integral.

Código: Cultura organizacional

La **cultura organizacional** se comprende como el entramado de valores, creencias, normas y prácticas compartidas que orientan el comportamiento de los miembros de la institución y dan sentido a su quehacer cotidiano. En el contexto educativo, esta cultura no solo define el clima institucional, sino que incide directamente en la manera en que se desarrollan las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales y los procesos de formación integral.

Aquí se respira un ambiente de trabajo en equipo, todos colaboramos y buscamos el bienestar de los estudiantes (D2).

Se siente un buen ambiente entre compañeros, cuando alguien necesita apoyo, los demás colaboran sin problema (D1).

Desde la parte directiva tratamos de fomentar el respeto, el trabajo en equipo y el compromiso, porque eso se refleja en todo lo que hacemos (DD1).

Como padre, uno percibe que hay buena comunicación y que la institución se preocupa por el bienestar de los niños (PF2).

Estos testimonios evidencian que la cultura organizacional trasciende los discursos formales para materializarse en prácticas cotidianas basadas en la colaboración, el respeto y el compromiso compartido. Asimismo, se observa que una cultura institucional positiva fortalece las relaciones entre los actores educativos, favorece el sentido de pertenencia y genera condiciones propicias para el aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica actualizada, la cultura organizacional se reconoce como un factor determinante en la mejora de las instituciones educativas, en tanto influye en la motivación, el desempeño y la capacidad de cambio de sus miembros. En este sentido, se plantea que las culturas escolares colaborativas, basadas en la confianza y el aprendizaje conjunto, potencian los procesos de innovación y mejora continua (Schein, 2010; OECD, 2020). Así, una cultura sólida no solo cohesiona, sino que orienta estratégicamente las acciones hacia el logro de objetivos comunes.

La interpretación del investigador, se evidencia que la institución ha logrado consolidar una cultura organizacional con rasgos colaborativos y formativos, lo cual constituye un soporte fundamental para la dinamización de los procesos educativos. No obstante, su fortalecimiento implica mantener y profundizar prácticas que promuevan la participación, el diálogo y el trabajo en equipo, de manera que esta cultura no solo se preserve, sino que evolucione en función de las demandas del contexto.

En conjunto, los códigos que conforman la subcategoría liderazgo directivo permiten comprender que las acciones gerenciales trascienden lo administrativo para configurarse como un liderazgo transformador, participativo y orientado al mejoramiento continuo. La articulación entre liderazgo pedagógico, toma de decisiones participativa, orientación estratégica institucional, acompañamiento docente y cultura organizacional evidencia una gestión integral que dinamiza los procesos educativos y contribuye significativamente a la formación integral de los estudiantes. Desde la mirada del investigador, estas prácticas no solo fortalecen la cohesión institucional, sino que también promueven escenarios educativos más pertinentes, inclusivos y de calidad, acordes con las necesidades del contexto rural.

Categoría: Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral. Subcategoría: Gestión académica institucional

La subcategoría ***Gestión académica institucional*** se constituye como un eje estratégico dentro de las acciones gerenciales, en tanto orienta, organiza y evalúa los procesos pedagógicos que inciden directamente en la formación integral de los estudiantes. Su alcance trasciende la dimensión operativa, ya que implica la articulación coherente entre el currículo, las prácticas de aula y los procesos evaluativos, garantizando que la acción educativa responda a criterios de calidad, pertinencia y contextualización, especialmente en entornos rurales donde las dinámicas educativas demandan mayor flexibilidad y adaptación.

Esta subcategoría se encuentra conformada por los códigos emergentes: seguimiento al currículo, monitoreo de resultados académicos, acompañamiento pedagógico, planes de mejoramiento e innovación curricular, los cuales permiten comprender cómo la gestión académica articula la planeación, ejecución y evaluación del proceso educativo. En este sentido, no se trata únicamente de verificar el cumplimiento de contenidos, sino de analizar de manera crítica los avances del aprendizaje, identificar necesidades y orientar acciones de mejora que impacten directamente en la práctica pedagógica y en los resultados de los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica, la gestión académica se reconoce como un componente esencial del liderazgo escolar, en tanto organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje y promueve condiciones para su mejora continua. En este sentido, estudios recientes destacan que una gestión académica efectiva se caracteriza por el uso de evidencias para la toma de decisiones, el acompañamiento sistemático a los docentes y la implementación de estrategias de mejora articuladas con el contexto institucional (OECD, 2020). En coherencia con ello, desde la interpretación del investigador, se evidencia que la gestión académica institucional no solo regula los procesos educativos, sino que los dinamiza, permitiendo una mayor coherencia entre los propósitos formativos y las prácticas pedagógicas, lo cual resulta clave para avanzar hacia una educación rural de mayor calidad e impacto formativo.

Código: Seguimiento al currículo

El ***seguimiento al currículo*** se comprende como un proceso sistemático y continuo de revisión, análisis y ajuste de los planes de estudio, orientado a garantizar

su coherencia con los objetivos institucionales, las necesidades del contexto y los procesos reales de aprendizaje de los estudiantes. En contextos rurales, este seguimiento adquiere un carácter estratégico, en tanto permite adaptar el currículo a las particularidades socioculturales y a las condiciones del entorno, evitando su aplicación rígida y descontextualizada.

Constantemente revisamos los planes de área y de aula para verificar que se estén desarrollando los contenidos y competencias propuestas (D1).

En las reuniones académicas miramos si lo que planeamos sí se está cumpliendo o si toca hacer ajustes según cómo van los estudiantes (D2).

Desde la coordinación hacemos seguimiento a los planes de estudio y orientamos cambios cuando vemos que algo no está funcionando como se esperaba (DD1).

Como padre, uno nota cuando el profesor busca otras formas de enseñar para que los niños comprendan, no se queda solo en lo mismo (PF2).

Estos testimonios evidencian que el seguimiento curricular no se limita a una verificación formal del cumplimiento de contenidos, sino que se configura como un proceso reflexivo que permite ajustar la enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se reconoce la participación de diferentes actores en este proceso, lo que fortalece su pertinencia y sentido formativo.

Desde una perspectiva teórica más actualizada, el seguimiento al currículo se vincula con enfoques de mejora continua y gestión basada en evidencias, donde la revisión sistemática de los procesos educativos permite tomar decisiones informadas y oportunas. En este sentido, se plantea que las instituciones educativas efectivas desarrollan mecanismos de monitoreo curricular que articulan la planeación, la práctica pedagógica y la evaluación, favoreciendo la calidad y equidad en los aprendizajes (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

De esta manera, el currículo deja de ser un documento estático para convertirse en un instrumento dinámico de transformación pedagógica. Se evidencia que la institución avanza hacia una cultura de seguimiento curricular con enfoque formativo; no obstante, persiste el reto de fortalecer su sistematicidad y de consolidar espacios de análisis colectivo que permitan una mayor apropiación del currículo por parte de los docentes. En consecuencia, el seguimiento al currículo se posiciona

como un elemento clave de la gestión académica, en tanto posibilita la articulación entre lo planificado y lo ejecutado, contribuyendo a la mejora continua de los procesos educativos y a la formación integral de los estudiantes.

Código: Monitoreo de resultados académicos

El *monitoreo de resultados académicos* se configura como un proceso sistemático de análisis e interpretación del desempeño estudiantil, orientado a identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto rural, este monitoreo adquiere un valor estratégico, en tanto permite comprender las particularidades del aprendizaje de los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas de manera oportuna y pertinente.

Se analizan los resultados de las evaluaciones internas y externas para tomar decisiones que ayuden a mejorar el rendimiento de los estudiantes (DD1).

En las reuniones revisamos cómo les fue a los estudiantes y miramos en qué temas están fallando para reforzarlos en clase (D1).

Cuando vemos que muchos estudiantes no entendieron un tema, volvemos a explicarlo de otra forma o buscamos otras estrategias (D2).

Nos informan cuando los niños tienen dificultades y nos dicen en qué debemos apoyarlos desde la casa (PF1).

Estos testimonios evidencian que el monitoreo de resultados académicos no se limita a la revisión de calificaciones, sino que se constituye en un proceso reflexivo que orienta la toma de decisiones pedagógicas y fortalece el acompañamiento al estudiante. Asimismo, se observa que este ejercicio involucra a diferentes actores educativos, promoviendo una corresponsabilidad en el mejoramiento del aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica actualizada, el análisis de resultados académicos se vincula con enfoques de mejora basada en datos, los cuales destacan la importancia de utilizar la información educativa para orientar procesos de enseñanza más efectivos. En este sentido, se plantea que las instituciones que desarrollan una cultura de análisis de datos logran mejorar significativamente sus prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje, al tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas (Datnow & Park, 2020; Schildkamp, 2019). Así, el monitoreo deja de ser un ejercicio administrativo para convertirse en una herramienta

pedagógica clave. La institución ha avanzado en la incorporación del monitoreo de resultados como insumo para la mejora educativa; no obstante, se requiere fortalecer la sistematicidad de estos procesos y promover una mayor formación docente en el uso pedagógico de los datos. En consecuencia, el monitoreo de resultados académicos se consolida como un componente esencial de la gestión académica, en tanto permite articular evaluación, toma de decisiones y mejoramiento continuo, contribuyendo de manera significativa a la formación integral de los estudiantes.

Código: Acompañamiento pedagógico

El ***acompañamiento pedagógico*** se consolida como una estrategia intencionada de orientación, apoyo y seguimiento al docente, cuyo propósito central es fortalecer las prácticas de enseñanza y favorecer procesos de mejora continua en el aula. En el contexto rural, esta estrategia adquiere especial relevancia, ya que permite generar espacios de diálogo pedagógico, resolver dificultades en tiempo real y construir alternativas didácticas ajustadas a las necesidades del entorno.

Los directivos realizan observaciones de clase y luego hacen retroalimentación que nos ayuda a mejorar nuestras estrategias pedagógicas (DD1).

Después de que nos observan, nos dan sugerencias que uno puede aplicar en la siguiente clase, eso ayuda bastante a mejorar (D1).

No se siente como control, sino como apoyo, porque nos orientan y nos dan ideas para trabajar mejor con los estudiantes (D2).

A uno le informan que los profesores están siendo acompañados, y eso da confianza en que la enseñanza está mejorando (PF1).

Las voces de los informantes permiten reconocer que el acompañamiento pedagógico trasciende la supervisión tradicional y se posiciona como un proceso formativo basado en la retroalimentación, la confianza y el aprendizaje compartido. De esta manera, se convierte en un espacio de reflexión sobre la práctica, donde el docente no solo recibe orientaciones, sino que también construye nuevas formas de enseñar a partir de su experiencia.

En el plano teórico, el acompañamiento pedagógico se vincula con enfoques contemporáneos de desarrollo profesional situado, los cuales destacan que el aprendizaje docente se fortalece cuando se da en contextos reales de práctica y

mediante procesos colaborativos. En esta línea, se plantea que el acompañamiento efectivo basado en la observación formativa, la retroalimentación y el diálogo profesional incide directamente en la mejora de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje (Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Darling-Hammond et al., 2020). Por tanto, no se trata únicamente de orientar, sino de generar condiciones para el crecimiento profesional continuo.

Código: Planes de mejoramiento

Los **planes de mejoramiento** se configuran como acciones sistemáticas, intencionadas y contextualizadas que buscan superar las debilidades identificadas en los procesos educativos, a partir del análisis de evidencias y resultados académicos. En el ámbito rural, estos planes adquieren un sentido estratégico, ya que permiten responder de manera pertinente a las necesidades reales de los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas en función de la mejora continua.

Después de analizar los resultados, se diseñan planes de mejoramiento para fortalecer las áreas donde los estudiantes presentan dificultades (DD1).

Cuando vemos que un grupo tiene dificultades, organizamos refuerzos, talleres y otras actividades para que puedan avanzar (D1).

Como padres, nos informan en qué áreas están fallando los niños y nos orientan sobre cómo apoyarlos desde la casa (PF1).

Desde la coordinación hacemos seguimiento a los planes de mejoramiento para ver si realmente están dando resultados (DD2).

Estos testimonios evidencian que los planes de mejoramiento no se limitan a un ejercicio formal, sino que se materializan en acciones concretas como refuerzos académicos, ajustes metodológicos y estrategias de acompañamiento, lo cual fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve la corresponsabilidad entre escuela y familia. Los planes de mejoramiento se inscriben en enfoques de gestión educativa basados en ciclos de mejora continua, donde la identificación de dificultades, la implementación de acciones y la evaluación de resultados constituyen un proceso permanente de transformación institucional. En este sentido, se plantea que las instituciones que desarrollan planes de mejora efectivos logran avanzar en la calidad educativa al articular el uso de evidencias con la toma de decisiones

pedagógicas (Hopkins, 2020; Bolívar, 2021). De este modo, el mejoramiento deja de ser una acción aislada para convertirse en una práctica estructural del quehacer institucional.

Desde la interpretación del investigador, se evidencia que la institución asume el mejoramiento continuo como parte de su dinámica académica; no obstante, se identifica la necesidad de fortalecer la sistematicidad en la implementación y seguimiento de estos planes, así como la participación activa de todos los actores educativos. En consecuencia, los planes de mejoramiento se consolidan como un componente clave de la gestión académica, en tanto permiten cerrar brechas de aprendizaje y avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y orientada a la formación integral.

Código: Innovación curricular

La *innovación curricular* se entiende como un proceso de transformación intencionada que implica la incorporación de nuevas estrategias, contenidos y metodologías, orientadas a responder de manera pertinente a las demandas del contexto educativo y a las características de los estudiantes. En escenarios rurales, esta innovación adquiere un sentido particular, ya que no depende exclusivamente de reformas estructurales, sino de la capacidad institucional y docente para adaptar el currículo a la realidad del entorno y generar aprendizajes más significativos.

Se están implementando nuevas metodologías y proyectos que hacen el aprendizaje más significativo y acorde a las necesidades de los estudiantes (DD1).

Estamos trabajando por proyectos y relacionando los temas con el contexto de los estudiantes, eso ha permitido mayor interés en las clases (D1).

Uno como padre ve que ya no es solo copiar, sino que los niños hacen actividades más prácticas y eso les ayuda a comprender mejor (PF1).

Desde la coordinación impulsamos cambios en las metodologías para que el aprendizaje sea más dinámico y contextualizado (DD2).

Las voces de los informantes permiten evidenciar que la innovación curricular se materializa en prácticas concretas que buscan resignificar la enseñanza, promoviendo metodologías activas, aprendizaje por proyectos y una mayor conexión entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana de los estudiantes. De esta manera,

el currículo deja de ser un esquema rígido para convertirse en un instrumento flexible que se ajusta a las necesidades del contexto. La innovación curricular se vincula con enfoques contemporáneos que destacan la necesidad de transformar los procesos educativos para responder a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. En este sentido, se plantea que los sistemas educativos deben promover currículos dinámicos, contextualizados y centrados en el estudiante, que favorezcan el desarrollo de competencias para la vida (Pinar, 2019; Priestley & Biesta, 2020). Bajo esta mirada, la innovación no se reduce a la incorporación de novedades, sino que implica una reconstrucción crítica del currículo en función de su pertinencia y significado.

Categoría: Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral. Subcategoría: Gestión administrativa y organizacional

La subcategoría ***Gestión administrativa y organizacional*** se configura como un componente estructural dentro de las acciones gerenciales, en tanto posibilita la articulación, coordinación y optimización de los recursos institucionales necesarios para el adecuado desarrollo de los procesos educativos. Más allá de su dimensión operativa, esta gestión se proyecta como un soporte estratégico que incide directamente en la calidad educativa, al garantizar condiciones organizativas que favorecen la planeación, la ejecución y la evaluación de las acciones pedagógicas. En contextos rurales, su relevancia se amplía, dado que las limitaciones de recursos y las particularidades del entorno exigen una administración eficiente, flexible y contextualizada.

Desde una narrativa interpretativa, se comprende que la gestión administrativa no actúa de manera aislada, sino que se integra de forma sistémica con los procesos académicos y pedagógicos, generando un entramado institucional que da sentido y viabilidad a la formación integral. En este marco, los códigos emergentes planificación institucional, organización de recursos, comunicación interna, coordinación institucional y gestión de recursos humanos permiten evidenciar cómo la institución estructura su funcionamiento para responder a las demandas educativas. Así, la planificación orienta el rumbo institucional; la organización de recursos garantiza la disponibilidad y uso eficiente de los medios; la comunicación interna facilita la articulación entre actores; la coordinación institucional asegura la coherencia de las

acciones; y la gestión del talento humano fortalece el desempeño y compromiso del personal educativo.

En términos teóricos, la gestión administrativa en el ámbito educativo se vincula con enfoques contemporáneos de gestión escolar que resaltan la importancia de estructuras organizativas coherentes, participativas y orientadas a resultados. En este sentido, se plantea que una gestión efectiva no solo administra recursos, sino que crea condiciones organizacionales que potencian el aprendizaje y la mejora continua (Bush, 2020).

Desde la perspectiva del investigador, se reconoce que esta subcategoría constituye un pilar fundamental para la dinamización de los procesos educativos, en tanto permite articular de manera eficiente los diferentes componentes institucionales. No obstante, su fortalecimiento implica avanzar hacia modelos de gestión más participativos, donde la organización no solo responda a criterios administrativos, sino que se convierta en un escenario que favorezca la innovación, la colaboración y el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Código: Planificación institucional

La ***planificación institucional*** se comprende como un proceso estratégico, sistemático y participativo mediante el cual se definen objetivos, metas y acciones que orientan el quehacer educativo y administrativo de la institución. En contextos rurales, esta planificación no solo organiza el funcionamiento escolar, sino que permite anticipar necesidades, optimizar recursos y dar coherencia a las acciones pedagógicas en relación con las particularidades del entorno.

Al inicio del año se realiza una planeación donde se definen las metas y actividades que guiarán todo el proceso académico y administrativo (DD1).

En las reuniones institucionales organizamos lo que se va a trabajar durante el año y eso nos ayuda a tener claridad en lo que debemos hacer (D1).

Como padres, vemos que el colegio tiene todo organizado desde el comienzo, lo que genera confianza en el proceso educativo” (PF1).

Estas voces permiten evidenciar que la planificación institucional no se limita a la elaboración de documentos formales, sino que se configura como una herramienta que orienta la acción colectiva, facilita la organización del trabajo y fortalece la articulación entre los diferentes actores educativos. Asimismo, se reconoce su

impacto en la claridad de los propósitos institucionales y en la coherencia de las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva teórica más actualizada, la planificación institucional se vincula con enfoques de gestión estratégica educativa que destacan la importancia de proyectar, organizar y evaluar las acciones institucionales de manera coherente y contextualizada. En este sentido, se plantea que una planificación efectiva contribuye a la mejora de los procesos educativos al alinear los objetivos institucionales con las prácticas de aula y las necesidades del entorno (Bolívar, 2021).

Así, la planificación deja de ser un ejercicio administrativo para convertirse en un proceso dinámico que orienta la toma de decisiones y la mejora continua. La interpretación del investigador, se evidencia que la institución ha consolidado procesos de planificación que favorecen la organización y el cumplimiento de metas; no obstante, se hace necesario fortalecer su carácter participativo y su seguimiento sistemático, de modo que se garantice su impacto real en la transformación de los procesos educativos y en la formación integral de los estudiantes.

Código: Organización de recursos

La **organización de recursos** se entiende como el proceso mediante el cual la institución planifica, distribuye y utiliza de manera eficiente los recursos físicos, financieros y tecnológicos, con el propósito de garantizar condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos. En contextos rurales, esta organización adquiere un carácter estratégico, ya que la limitada disponibilidad de recursos exige una gestión más cuidadosa, equitativa y orientada a maximizar su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Se busca que los recursos estén disponibles y bien distribuidos para que los docentes puedan desarrollar sus clases sin dificultades (DD1).

Tratamos de aprovechar al máximo lo que tenemos, organizando los materiales y los espacios para que todos podamos trabajar (D1).

Las voces de los informantes permiten evidenciar que la organización de recursos no se limita a su asignación, sino que implica una gestión consciente orientada a garantizar su accesibilidad y funcionalidad en el aula. De esta manera, se reconoce que una adecuada distribución de los recursos favorece el desarrollo de las

actividades pedagógicas y contribuye a generar ambientes de aprendizaje más efectivos.

Desde una perspectiva teórica actualizada, la gestión de recursos en las instituciones educativas se vincula con enfoques de eficiencia organizacional y equidad, en los cuales se destaca la importancia de optimizar los medios disponibles para mejorar los resultados educativos. En este sentido, se plantea que las escuelas que gestionan de manera estratégica sus recursos logran crear mejores condiciones para el aprendizaje, incluso en contextos de limitación (OECD, 2020).

Así, la organización de recursos se convierte en un factor clave para la calidad educativa. La institución realiza esfuerzos por garantizar una adecuada organización de los recursos; no obstante, persiste el reto de fortalecer estrategias de gestión que permitan una mayor optimización y sostenibilidad de los mismos. En consecuencia, este proceso se configura como un componente esencial de la gestión administrativa y organizacional, en tanto contribuye a la eficiencia institucional y al logro de los objetivos formativos.

Código: Comunicación interna

La **comunicación interna** se comprende como el conjunto de procesos mediante los cuales circula la información entre los miembros de la comunidad educativa, posibilitando la coordinación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones oportunas. En contextos rurales, esta comunicación adquiere un valor estratégico, ya que permite mantener cohesionados a los actores educativos, superar barreras contextuales y garantizar la continuidad de los procesos institucionales.

La comunicación entre directivos y docentes es constante, se utilizan diferentes medios para mantenernos informados sobre las actividades institucionales (D1).

Siempre nos informan con tiempo sobre reuniones, actividades o cambios, eso facilita la organización del trabajo (D2).

Como padres, recibimos información de lo que pasa en la institución, eso nos permite estar más pendientes de nuestros hijos (PF1).

Estos testimonios evidencian que la comunicación interna no se limita a la transmisión de información, sino que se configura como un proceso dinámico que fortalece la articulación institucional, facilita la participación y promueve el sentido de pertenencia. Asimismo, se reconoce que una comunicación clara y oportuna

contribuye a la organización de las actividades escolares y a la construcción de relaciones basadas en la confianza.

La comunicación organizacional en el ámbito educativo se vincula con enfoques que resaltan su papel en la construcción de culturas colaborativas y en la mejora de la gestión institucional. En este sentido, se plantea que una comunicación efectiva, bidireccional y transparente favorece la coordinación de acciones, la resolución de conflictos y el logro de objetivos comunes (MEN, 2021). De esta manera, la comunicación deja de ser un proceso instrumental para convertirse en un eje articulador del funcionamiento institucional.

La interpretación del investigador, se evidencia que la institución ha logrado establecer canales de comunicación que favorecen la articulación entre los actores educativos; no obstante, se hace necesario fortalecer su carácter participativo, promoviendo espacios de diálogo donde no solo se informe, sino que también se construyan acuerdos de manera colectiva. En consecuencia, la comunicación interna se consolida como un componente clave de la gestión administrativa y organizacional, en tanto contribuye a la cohesión institucional y al fortalecimiento de los procesos educativos.

Código: Coordinación institucional

La ***coordinación institucional*** se entiende como el proceso mediante el cual se articulan las acciones, decisiones y responsabilidades entre los diferentes actores y dependencias de la institución educativa, con el propósito de garantizar coherencia, continuidad y eficacia en los procesos formativos. En contextos rurales, esta coordinación resulta fundamental, ya que permite optimizar esfuerzos, evitar la duplicidad de acciones y asegurar que las dinámicas pedagógicas y administrativas respondan a objetivos comunes.

Todas las actividades se coordinan entre las diferentes áreas para que haya coherencia en lo que se realiza en la institución (DD1).

Antes de realizar actividades importantes, nos reunimos para organizarlas y así todos trabajamos en la misma línea (D1).

Estos testimonios permiten evidenciar que la coordinación institucional no se limita a la organización de actividades, sino que implica un ejercicio consciente de articulación que favorece la integración de los procesos académicos y administrativos.

De igual manera, se reconoce que esta coordinación contribuye a generar mayor claridad en las acciones educativas y a fortalecer la coherencia en la formación de los estudiantes.

La coordinación institucional se vincula con enfoques de gestión escolar que destacan la importancia de la colaboración estructurada y la alineación de esfuerzos para el logro de objetivos educativos. En este sentido, se plantea que las instituciones que desarrollan altos niveles de coordinación interna logran mejorar la efectividad de sus procesos, al integrar la planificación, la ejecución y la evaluación de manera coherente (Hallinger, 2020). Así, la coordinación deja de ser un elemento operativo para convertirse en un factor estratégico de la calidad educativa.

La institución ha logrado establecer mecanismos de coordinación que favorecen la articulación de sus procesos; no obstante, se identifica la necesidad de fortalecer espacios formales de planificación conjunta que permitan consolidar aún más la coherencia institucional. En consecuencia, la coordinación institucional se posiciona como un componente esencial de la gestión administrativa y organizacional, en tanto contribuye a la eficiencia, la integración de esfuerzos y el logro de los objetivos formativos.

Código: Gestión de recursos humanos

La **gestión de recursos humanos** se comprende como el conjunto de acciones orientadas a la administración, desarrollo y bienestar del talento humano dentro de la institución educativa, reconociendo a los docentes y demás actores como el eje central de los procesos formativos. En el contexto rural, esta gestión adquiere una dimensión estratégica, dado que el compromiso, la motivación y la cualificación del personal inciden directamente en la calidad de la enseñanza y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se tienen en cuenta las capacidades de cada docente para asignar responsabilidades y se promueve la participación en procesos de formación (DD1).

Cada docente aporta desde lo que sabe hacer mejor, y eso ayuda a que el trabajo sea más organizado (D2).

Las voces de los informantes permiten reconocer que la gestión del talento humano no se limita a la asignación de funciones, sino que implica valorar las capacidades individuales, promover el desarrollo profesional y generar condiciones que favorezcan el desempeño docente. De este modo, se fortalece el sentido de

pertenencia y el compromiso con los objetivos institucionales. En el plano teórico, la gestión de recursos humanos en educación se vincula con enfoques contemporáneos que resaltan la importancia de potenciar el capital profesional como factor clave para la mejora escolar.

En esta línea, se plantea que las instituciones que promueven el desarrollo, la colaboración y el bienestar de su personal logran consolidar procesos educativos más efectivos y sostenibles (Hargreaves & Fullan, 2020). Por tanto, el talento humano se configura como un recurso estratégico que trasciende lo administrativo y se proyecta como motor de transformación pedagógica.

A manera de cierre, los códigos que integran la subcategoría gestión administrativa y organizacional permiten comprender que las acciones gerenciales no se reducen a funciones operativas, sino que se consolidan como procesos estratégicos que sostienen la calidad educativa. La planificación institucional, la organización de recursos, la comunicación interna, la coordinación institucional y la gestión del talento humano se interrelacionan para dar coherencia al funcionamiento institucional. Desde la interpretación del investigador, esta articulación fortalece la estructura organizativa y genera condiciones favorables para el desarrollo de procesos educativos orientados a la formación integral, evidenciando una gestión participativa, contextualizada y enfocada en el mejoramiento continuo.

Categoría: Acciones gerenciales para la dinamización de procesos educativos orientados a la formación integral. Subcategoría: Gestión estratégica y articulación institucional.

La subcategoría ***Gestión estratégica y articulación institucional*** se configura como un componente clave dentro de las acciones gerenciales, en tanto permite proyectar la institución hacia su entorno y consolidar vínculos que fortalecen los procesos educativos. En contextos rurales, esta dimensión cobra especial relevancia, ya que la escuela no opera de manera aislada, sino en constante interacción con su comunidad, lo que exige una gestión capaz de articular esfuerzos, responder a necesidades territoriales y generar oportunidades de desarrollo para los estudiantes.

Desde una mirada analítica, esta subcategoría se materializa a través de los códigos emergentes: alianzas interinstitucionales, articulación con políticas educativas, gestión de proyectos educativos, coordinación con actores externos y

fortalecimiento institucional. Dichos elementos evidencian cómo la gestión directiva trasciende lo interno para integrarse con dinámicas externas, favoreciendo la ampliación de recursos, el acceso a nuevas experiencias de aprendizaje y la consolidación de redes de apoyo que enriquecen la formación integral. Así, la institución se posiciona como un actor activo dentro de su contexto, capaz de gestionar oportunidades y responder de manera pertinente a las demandas sociales y educativas.

La gestión estratégica en educación se vincula con enfoques que destacan la importancia de la articulación institucional y el trabajo en red como factores determinantes para la mejora escolar. En este sentido, se plantea que las instituciones que establecen alianzas y coordinan acciones con actores externos logran fortalecer sus capacidades organizativas y ampliar su impacto educativo (Ainscow, 2020). Desde la interpretación del investigador, se reconoce que esta subcategoría no solo potencia la calidad de los procesos educativos, sino que también contribuye a la sostenibilidad institucional, al generar sinergias que favorecen una educación más inclusiva, pertinente y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Código: Alianzas interinstitucionales

Las ***alianzas interinstitucionales*** se comprenden como acuerdos de cooperación establecidos entre la institución educativa y diversas entidades, orientados a enriquecer los procesos formativos y ampliar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En el contexto rural, estas alianzas adquieren un valor significativo, ya que permiten superar limitaciones propias del entorno, facilitando el acceso a recursos, experiencias y conocimientos que no siempre están disponibles dentro de la institución.

Se han establecido convenios con otras instituciones que permiten a los estudiantes participar en actividades académicas y formativas adicionales (DD1).

Gracias a esos convenios, los estudiantes han podido participar en actividades que aquí no se podían realizar (D1).

Los testimonios permiten evidenciar que las alianzas no se reducen a acuerdos formales, sino que se traducen en acciones concretas que impactan directamente en la experiencia educativa de los estudiantes. De este modo, la institución logra diversificar sus estrategias pedagógicas y generar espacios de aprendizaje más

amplios y significativos. Las alianzas interinstitucionales se relacionan con enfoques contemporáneos de gestión educativa que resaltan la importancia del trabajo en red y la colaboración para fortalecer las capacidades institucionales. Desde esta perspectiva, se reconoce que las escuelas que establecen vínculos con otros actores logran ampliar su impacto educativo y responder de manera más efectiva a las demandas del contexto (Ainscow, 2020). Así, la cooperación se convierte en un recurso estratégico para la mejora educativa.

A partir de la interpretación del investigador, se observa que la institución ha avanzado en la consolidación de alianzas que favorecen el fortalecimiento de sus procesos formativos; no obstante, resulta pertinente ampliar y diversificar estos vínculos, de modo que se garantice su sostenibilidad y mayor incidencia en la formación integral. En consecuencia, las alianzas interinstitucionales se posicionan como un elemento clave para proyectar la institución más allá de sus límites, consolidando redes de apoyo que enriquecen la calidad educativa.

Código: Articulación con políticas educativas

La **articulación con políticas educativas** se comprende como el proceso mediante el cual la institución alinea sus prácticas pedagógicas, administrativas y organizativas con los lineamientos establecidos por los entes gubernamentales, garantizando coherencia entre las disposiciones normativas y la acción educativa. En contextos rurales, esta articulación adquiere especial relevancia, ya que permite orientar los procesos institucionales hacia estándares de calidad, sin desconocer las particularidades del entorno.

Las actividades institucionales están orientadas por las políticas del Ministerio de Educación, lo que garantiza que cumplamos con los estándares de calidad (DD1).

Todo lo que planeamos tiene en cuenta los lineamientos que nos dan, eso ayuda a organizar mejor el trabajo y cumplir con lo que se exige (D1).

Como padres, vemos que el colegio sigue unas normas y eso da confianza en la educación que reciben los niños (PF1).

Estos testimonios evidencian que la articulación con políticas educativas no se limita al cumplimiento normativo, sino que se traduce en una orientación clara para la toma de decisiones institucionales. De esta manera, los lineamientos externos se

convierten en referentes que guían la planeación, la ejecución y la evaluación de los procesos educativos, fortaleciendo su coherencia y calidad.

Esta articulación se vincula con enfoques contemporáneos de gobernanza educativa que destacan la importancia de alinear las políticas públicas con las prácticas escolares para garantizar equidad, pertinencia y mejora continua. En este sentido, se plantea que las instituciones que logran integrar de manera efectiva los marcos normativos con su contexto educativo presentan mayores niveles de coherencia institucional y mejores resultados en los aprendizajes (UNESCO, 2021). Así, las políticas dejan de ser disposiciones externas para convertirse en herramientas que orientan y fortalecen la acción educativa.

La interpretación del investigador, se reconoce que la institución evidencia un proceso de alineación con las políticas educativas vigentes; sin embargo, se hace necesario avanzar hacia una apropiación más crítica y contextualizada de dichos lineamientos, de modo que no solo se cumplan, sino que se resignifiquen en función de las necesidades del contexto rural. En consecuencia, la articulación con políticas educativas se consolida como un componente clave para garantizar la calidad y pertinencia de los procesos formativos.

Código: Gestión de proyectos educativos

La **gestión de proyectos educativos** se entiende como el proceso mediante el cual la institución planifica, ejecuta y evalúa iniciativas orientadas al fortalecimiento de los procesos formativos, respondiendo tanto a las necesidades de los estudiantes como a las particularidades del contexto. En entornos rurales, estos proyectos se convierten en una vía pertinente para vincular el aprendizaje con la realidad, favoreciendo experiencias significativas y contextualizadas.

Se desarrollan proyectos que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes y responder a las necesidades del contexto (D2).

Trabajamos proyectos que relacionan los temas con lo que viven los estudiantes, eso hace que participen más (D1).

Los informantes permiten evidenciar que los proyectos educativos no se limitan a actividades complementarias, sino que se integran al proceso pedagógico como estrategias que dinamizan la enseñanza y fortalecen el aprendizaje. De esta manera,

se promueve una educación más activa, donde el estudiante asume un rol participativo y logra establecer conexiones entre el conocimiento escolar y su entorno.

La gestión de proyectos educativos se vincula con enfoques contemporáneos que resaltan el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia efectiva para desarrollar competencias y promover aprendizajes significativos. En este sentido, se plantea que los proyectos permiten articular contenidos, metodologías y contextos, favoreciendo la innovación pedagógica y la transformación de las prácticas educativas (Thomas, 2020). Así, el trabajo por proyectos se consolida como una herramienta clave para la mejora de la calidad educativa.

Se reconoce que la institución impulsa iniciativas que favorecen la contextualización del aprendizaje; sin embargo, se hace necesario fortalecer la sistematicidad en la planificación y evaluación de los proyectos, garantizando su continuidad e impacto. En consecuencia, la gestión de proyectos educativos se posiciona como un componente estratégico que contribuye a la formación integral, al integrar saberes, prácticas y contextos en función del desarrollo del estudiante.

Código: Coordinación con actores externos

La **coordinación con actores externos** se comprende como el proceso mediante el cual la institución educativa establece vínculos y articula acciones con familias, entidades y comunidad, con el propósito de fortalecer los procesos formativos y ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En contextos rurales, esta coordinación resulta fundamental, dado que la escuela se configura como un espacio abierto que interactúa de manera permanente con su entorno social.

Se trabaja de la mano con padres de familia y otras entidades para apoyar el proceso formativo de los estudiantes (D1).

Invitamos a padres y a otras instituciones para actividades que ayudan a reforzar lo que los estudiantes aprenden en clase (D2).

Como acudiente, uno participa más en el proceso educativo cuando el colegio lo tiene en cuenta y lo orienta (PF2).

A partir de los informantes se permite evidenciar que la coordinación con actores externos no se limita a una relación ocasional, sino que se materializa en prácticas de colaboración que fortalecen el acompañamiento al estudiante y

favorecen la corresponsabilidad en su formación. De este modo, la institución amplía su alcance educativo, integrando saberes y experiencias del contexto que enriquecen el aprendizaje. Se vincula con enfoques actuales que destacan la importancia de la colaboración entre escuela, familia y comunidad como un factor determinante en la calidad educativa. En este sentido, se plantea que las instituciones que establecen relaciones sólidas con su entorno logran mejores resultados académicos y un desarrollo más integral de los estudiantes, al generar redes de apoyo y acompañamiento (Epstein, 2018). Así, la educación se concibe como un proceso compartido que trasciende el aula.

La interpretación del investigador, se reconoce que la institución promueve espacios de interacción con actores externos que favorecen el proceso formativo; no obstante, se hace necesario fortalecer la sistematicidad de estas acciones y consolidar estrategias de participación más permanentes. En consecuencia, la coordinación con actores externos se posiciona como un elemento clave para avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y articulada con las dinámicas del contexto.

Código: Fortalecimiento institucional

El ***fortalecimiento institucional*** se comprende como el conjunto de acciones sistemáticas orientadas a mejorar la capacidad organizativa, pedagógica y de gestión de la institución educativa, con el propósito de responder de manera más efectiva a las demandas del contexto y garantizar procesos formativos de calidad. En escenarios rurales, este fortalecimiento implica no solo optimizar recursos y estructuras, sino también consolidar prácticas que favorezcan la sostenibilidad, la pertinencia y la mejora continua.

Las acciones que se implementan buscan mejorar continuamente la institución en todos sus procesos (DD1).

Siempre estamos revisando qué se puede mejorar, tanto en lo académico como en la organización del colegio (D2).

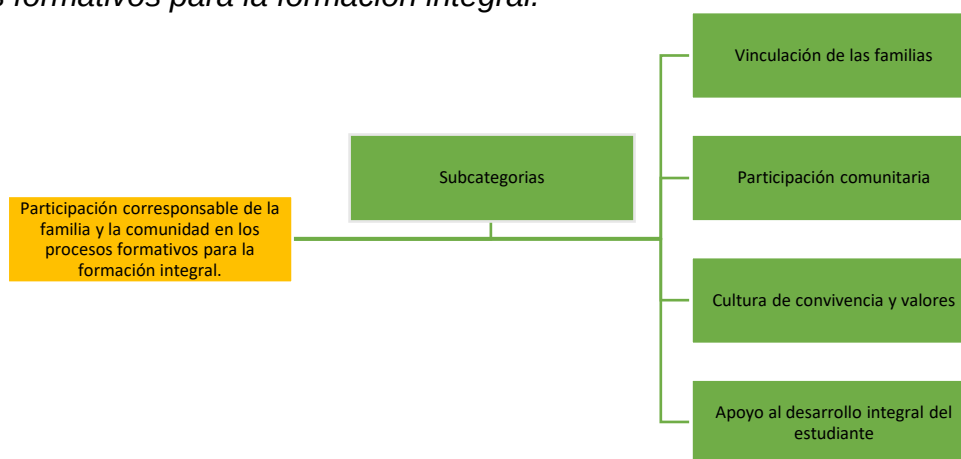
Estos testimonios permiten evidenciar que el fortalecimiento institucional no se limita a transformaciones aisladas, sino que se configura como un proceso permanente de revisión, ajuste y proyección, en el que participan diversos actores de la comunidad educativa. De esta manera, se consolida una dinámica orientada al crecimiento institucional y a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, se plantea que las instituciones que logran consolidar capacidades internas, promover el trabajo colaborativo y sostener procesos de innovación, avanzan significativamente en la calidad educativa (Fullan, 2020). Así, el fortalecimiento deja de ser un objetivo puntual para convertirse en una práctica continua que articula el desarrollo organizacional con la mejora pedagógica.

A modo de cierre, los códigos que integran la subcategoría gestión estratégica y articulación institucional permiten comprender una gestión que trasciende los límites internos para vincularse activamente con el entorno. Las alianzas interinstitucionales, la articulación con políticas educativas, la gestión de proyectos educativos, la coordinación con actores externos y el fortalecimiento institucional se interrelacionan como estrategias que potencian la calidad educativa y favorecen la formación integral. Desde la interpretación del investigador, esta subcategoría posiciona a la institución como un actor dinámico dentro de su contexto, con capacidad para generar redes de colaboración, responder a las exigencias del entorno y consolidar procesos educativos pertinentes, inclusivos y sostenibles, en coherencia con los desafíos de la educación contemporánea.

Figura 4

Tercera Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral.



Fuente: *Elaboración del autor*

Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral. Subcategoría: Vinculación de las familias.

Esta categoría visibiliza la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad como un eje estructurante de la formación integral, en la medida en que reconoce que los procesos educativos no se agotan en el aula, sino que se configuran en la interacción constante entre los distintos actores del contexto. Desde esta perspectiva, la educación se asume como una construcción social compartida, donde la articulación de esfuerzos, saberes y prácticas incide directamente en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. En este marco, las subcategorías vinculación de las familias, participación comunitaria, cultura de convivencia y valores, y apoyo al desarrollo integral del estudiante permiten comprender la complejidad de estas relaciones y su impacto en la dinámica escolar, evidenciando que la calidad educativa está estrechamente ligada a la capacidad de la institución para integrar a su entorno en los procesos formativos.

A partir de una mirada analítica, **la vinculación de las familias** se consolida como un pilar fundamental, al situar a la familia no solo como acompañante, sino como actor corresponsable en el proceso educativo. Esta subcategoría, estructurada en códigos como el acompañamiento al aprendizaje, la comunicación familia–escuela, la participación en actividades escolares, el compromiso familiar y el apoyo socioemocional, permite evidenciar cómo las interacciones familiares inciden en la motivación, el desempeño y la permanencia escolar de los estudiantes. En contextos rurales, esta relación adquiere un significado aún más profundo, dado que la cercanía entre escuela y comunidad favorece vínculos más directos, aunque también plantea desafíos asociados a condiciones socioeconómicas y culturales que pueden limitar la participación.

Diversos estudios contemporáneos han destacado que la participación activa de las familias en la educación contribuye significativamente al mejoramiento de los aprendizajes y al desarrollo integral de los estudiantes, al fortalecer el acompañamiento, la comunicación y la corresponsabilidad educativa (Epstein, 2018; UNESCO, 2021). En este sentido, no se trata únicamente de involucrar a las familias en actividades puntuales, sino de construir relaciones sostenidas basadas en la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo. Desde la interpretación del

investigador, se evidencia que esta categoría trasciende una visión instrumental de la participación para posicionarse como un componente esencial de la gestión educativa, en tanto favorece la construcción de comunidades de aprendizaje más cohesionadas, inclusivas y comprometidas con el desarrollo integral de los estudiantes.

Código: Acompañamiento familiar al aprendizaje

El ***acompañamiento familiar al aprendizaje*** se fortalece a partir de la implicación directa de los padres en las dinámicas escolares, lo cual incide de manera significativa en el desempeño académico y en la formación de hábitos de estudio en los estudiantes. Esta participación no se limita al apoyo en tareas, sino que abarca el seguimiento constante, la motivación y el interés por el proceso educativo de sus hijos.

Los padres están pendientes de las tareas, ayudan a sus hijos y se preocupan por su rendimiento académico, lo que se refleja en mejores resultados (D1).

Como madre, estoy atenta a que mi hijo haga las tareas y le explico cuando no entiende, porque sé que eso le ayuda a mejorar en el colegio (PF1).

Yo reviso los cuadernos y trato de acompañarlo en lo que puedo, porque quiero que le vaya bien en sus estudios (PF2).

Las notas de los padres permiten evidenciar una participación activa en el proceso educativo, marcada por el compromiso y la disposición de acompañar el aprendizaje desde el hogar. Asimismo, se reconoce que, pese a las limitaciones de tiempo o condiciones laborales, las familias buscan generar espacios de apoyo que favorezcan el cumplimiento de las responsabilidades académicas. La participación familiar se consolida como un factor clave en el logro educativo, al contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, así como a la consolidación de actitudes positivas frente al aprendizaje (Epstein, 2018). En este sentido, el acompañamiento familiar se configura como un elemento que complementa la labor escolar y potencia los procesos formativos.

La interpretación del investigador, se evidencia que el compromiso de los padres constituye un soporte fundamental para el aprendizaje; no obstante, se hace necesario que la institución continúe generando estrategias de orientación y acompañamiento a las familias, de modo que su participación sea cada vez más

efectiva y articulada con los procesos pedagógicos. En consecuencia, el acompañamiento familiar se posiciona como un pilar esencial en la formación integral de los estudiantes.

Código: Comunicación familia–escuela

La **comunicación entre familia y escuela** se constituye como un elemento clave para la articulación de los procesos educativos, en tanto facilita el intercambio de información, el seguimiento al desempeño de los estudiantes y la construcción de acuerdos orientados a su formación integral. Esta comunicación no se limita a la transmisión de avisos, sino que implica un diálogo permanente que permite comprender las necesidades del estudiante y actuar de manera conjunta.

Se mantiene una comunicación constante con los padres mediante reuniones y mensajes, lo que permite estar al tanto del proceso de los estudiantes (D2).

Cuando el colegio nos informa cómo van nuestros hijos, podemos apoyarlos mejor desde la casa (PF1).

Los profesores nos escriben o nos llaman cuando hay alguna dificultad, y eso ayuda a estar más pendientes (PF2).

Los testimonios permiten reconocer que la interacción entre familia y escuela favorece el acompañamiento oportuno y fortalece la corresponsabilidad en el proceso formativo. A partir de esta relación, los padres no solo reciben información, sino que también participan de manera más activa en el seguimiento académico y en el apoyo emocional de sus hijos.

En la comunicación bidireccional se reconoce como un componente esencial en la construcción de vínculos sólidos entre los actores educativos, ya que promueve la confianza, el compromiso y la cooperación. Estudios más recientes destacan que una comunicación fluida y constante entre familia y escuela incide positivamente en el rendimiento académico y en la permanencia escolar, al generar entornos de apoyo más integrales (Epstein, 2018; Goodall, 2018).

De este modo, la comunicación se consolida como un puente que conecta las experiencias del hogar con las dinámicas escolares. Se ha logrado establecer canales de comunicación que favorecen el seguimiento al estudiante; sin embargo, se hace necesario fortalecer espacios de diálogo más participativos que permitan a las familias no solo recibir información, sino también aportar desde sus experiencias. En

consecuencia, la comunicación familia escuela se posiciona como un eje fundamental para el fortalecimiento de los procesos educativos y la formación integral.

Código: Participación en actividades escolares

La **participación de las familias en actividades escolares** se configura como un componente relevante en la construcción de vínculos sólidos entre la institución y el entorno familiar, en tanto promueve el sentido de pertenencia y el compromiso con el proceso educativo. Esta participación trasciende la asistencia a eventos, ya que implica una presencia activa que fortalece la relación escuela–familia y favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

Los padres asisten a reuniones, actividades culturales y académicas, mostrando interés por la formación de sus hijos (D1).

Cuando hay actividades en el colegio, tratamos de asistir porque es una forma de acompañar a nuestros hijos y ver cómo van en su proceso (PF1).

La presencia de las familias en la vida escolar genera un impacto positivo tanto en la motivación de los estudiantes como en el fortalecimiento de los lazos institucionales. Asimismo, se reconoce que estas interacciones favorecen la construcción de una comunidad educativa más cercana, donde se comparten responsabilidades y se consolidan relaciones de confianza.

La participación familiar en actividades escolares se asocia con enfoques contemporáneos que destacan su incidencia en la mejora del clima escolar y en el rendimiento académico. Investigaciones recientes señalan que la implicación activa de las familias contribuye a fortalecer el compromiso estudiantil y a generar entornos educativos más inclusivos y colaborativos (Epstein, 2018; Goodall, 2018). De este modo, la participación deja de ser un acto puntual para convertirse en una estrategia que potencia la calidad educativa. La institución promueve espacios que facilitan la vinculación de las familias; no obstante, resulta pertinente diversificar las estrategias de participación para involucrar a un mayor número de acudientes, considerando las condiciones laborales y sociales del contexto.

Código: Compromiso familiar

El **compromiso familiar** se entiende como el nivel de implicación, responsabilidad y disposición que asumen las familias frente al proceso educativo de sus hijos, evidenciado en el seguimiento al desempeño académico, la formación en

valores y el acompañamiento en la vida escolar. Este compromiso no solo se expresa en acciones visibles, sino también en actitudes de interés, apoyo y corresponsabilidad que inciden directamente en el desarrollo integral del estudiante.

Se observa que los padres comprometidos están más atentos al comportamiento y desempeño de sus hijos (D1).

Uno como padre debe estar pendiente no solo de las tareas, sino también de cómo se comportan y cómo se sienten en el colegio (PF1).

El compromiso familiar tiene efectos directos en la motivación, el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de esta implicación, se fortalecen no solo los aprendizajes escolares, sino también aspectos formativos relacionados con la responsabilidad, el respeto y la autonomía. El compromiso de la familia se ha consolidado como un factor determinante en la calidad educativa, en tanto favorece la construcción de entornos de apoyo que potencian el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. Investigaciones recientes destacan que la implicación activa de los padres contribuye a mejorar el desempeño académico y a fortalecer la formación en valores, al generar coherencia entre el hogar y la escuela (Jeynes, 2016; Epstein, 2018). De este modo, el compromiso familiar se posiciona como un elemento clave en la formación integral.

Se evidencia que la presencia de familias comprometidas incide positivamente en los procesos educativos; sin embargo, también se identifican desafíos relacionados con la participación desigual de algunos acudientes. En consecuencia, se hace necesario fortalecer estrategias institucionales que promuevan una mayor vinculación y corresponsabilidad, consolidando el compromiso familiar como un pilar en la educación de los estudiantes.

Código: Apoyo socioemocional

El **apoyo socioemocional** brindado por la familia constituye un elemento determinante en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, ya que influye en su seguridad, autoestima y disposición frente al aprendizaje. Este acompañamiento se expresa en el afecto, la escucha y la orientación que reciben los niños y jóvenes en su entorno familiar, generando condiciones favorables para su desempeño académico y social.

Los estudiantes que reciben apoyo emocional en casa son más seguros y participan más en clase (D1).

Cuando en la casa hay apoyo y comprensión, los niños vienen más tranquilos y con mejor actitud para aprender (D2).

Las voces de los informantes permiten reconocer que el equilibrio emocional favorece la participación, la confianza y la interacción en el aula. De esta manera, el respaldo afectivo desde el hogar se convierte en un soporte que potencia no solo el aprendizaje, sino también la convivencia y el desarrollo personal del estudiante.

En el ámbito teórico, el componente socioemocional ha cobrado especial relevancia en los estudios educativos contemporáneos, al evidenciarse su incidencia directa en los procesos de aprendizaje. Investigaciones más recientes resaltan que el acompañamiento emocional desde la familia contribuye a fortalecer habilidades como la autorregulación, la resiliencia y la motivación, elementos esenciales para el éxito escolar (CASEL, 2020; OECD, 2021). Así, el desarrollo emocional se integra de manera inseparable al desarrollo académico.

Se identifica que el apoyo socioemocional familiar actúa como un factor protector que favorece la estabilidad y el compromiso del estudiante con su proceso educativo. No obstante, se hace necesario que la institución continúe promoviendo espacios de orientación para las familias, de modo que este acompañamiento sea cada vez más consciente y efectivo, consolidándose como un pilar en la formación integral.

Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral. Subcategoría: Participación comunitaria.

La *participación comunitaria* se configura como un eje articulador entre la institución educativa y su contexto sociocultural, en tanto posibilita la construcción de procesos formativos pertinentes, inclusivos y contextualizados. En escenarios rurales, esta relación adquiere una connotación especial, ya que la escuela se integra de manera directa con las dinámicas del territorio, reconociendo saberes locales, prácticas culturales y necesidades sociales que enriquecen la experiencia educativa.

Esta subcategoría, estructurada a partir de los códigos colaboración comunitaria, participación en proyectos escolares, integración escuela–comunidad, liderazgo comunitario y sentido de pertenencia, permite comprender que la institución no funciona de manera aislada, sino como un sistema abierto en constante interacción con su entorno. De este modo, la comunidad deja de ser un actor externo para

convertirse en un agente activo que aporta a la formación de los estudiantes, fortaleciendo aprendizajes situados y socialmente significativos.

Los enfoques contemporáneos de educación resaltan la importancia de vincular la escuela con su contexto para promover procesos de aprendizaje más relevantes y transformadores. En este sentido, se plantea que la participación comunitaria favorece la construcción de redes de colaboración, el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la identidad colectiva, aspectos clave para una educación integral (UNESCO, 2022). Así, la escuela se consolida como un espacio de interacción social donde convergen distintos saberes y experiencias.

Desde la interpretación del investigador, se evidencia que la participación comunitaria fortalece la pertinencia de los procesos educativos al vincularlos con la realidad del estudiante; sin embargo, persiste el reto de consolidar estrategias más sistemáticas que garanticen una participación constante y organizada de la comunidad. En consecuencia, esta subcategoría se posiciona como un componente esencial para avanzar hacia una educación contextualizada, inclusiva y comprometida con el desarrollo integral.

Código: Colaboración comunitaria

La **colaboración comunitaria** se configura como una dinámica de participación activa en la que los distintos actores sociales contribuyen al fortalecimiento de los procesos educativos mediante el aporte de recursos, saberes y experiencias. En contextos rurales, esta colaboración adquiere un carácter significativo, ya que permite integrar conocimientos propios del territorio y responder de manera más pertinente a las necesidades del entorno.

La comunidad apoya las actividades escolares, aportando recursos y participando en eventos institucionales (DD1).

En muchas actividades contamos con el apoyo de la comunidad, lo que ayuda a que los estudiantes aprendan desde lo que viven en su contexto (D1).

Las voces de los informantes permiten reconocer que la colaboración comunitaria trasciende el apoyo logístico, convirtiéndose en un escenario donde circulan saberes y experiencias que enriquecen el aprendizaje. De esta manera, la escuela se nutre del contexto y, al mismo tiempo, fortalece su vínculo con la comunidad, generando procesos formativos más cercanos a la realidad de los estudiantes.

Los enfoques actuales de educación contextualizada resaltan la importancia de integrar los saberes locales en el currículo como una vía para lograr aprendizajes más significativos y pertinentes. En este sentido, se plantea que la colaboración entre escuela y comunidad favorece la construcción colectiva del conocimiento, al articular experiencias cotidianas con contenidos académicos (UNESCO, 2022). Así, la educación se concibe como un proceso situado que reconoce y valora la diversidad cultural del entorno. La institución ha logrado establecer vínculos con la comunidad que aportan al desarrollo de los procesos educativos; sin embargo, se hace necesario fortalecer estrategias que permitan una participación más organizada y sostenida. En consecuencia, la colaboración comunitaria se posiciona como un elemento clave para consolidar una educación pertinente, inclusiva y en diálogo permanente con su contexto.

Código: Participación en proyectos escolares

La *participación en proyectos escolares* se entiende como la vinculación activa de la comunidad en iniciativas pedagógicas que responden a las necesidades del contexto, favoreciendo aprendizajes situados y con sentido. Este tipo de participación permite que los proyectos trasciendan el aula y se conviertan en experiencias significativas para los estudiantes.

Los proyectos educativos involucran a la comunidad, lo que permite mayor impacto en los estudiantes (D1)

Cuando trabajamos proyectos con la comunidad, los estudiantes comprenden mejor porque lo relacionan con su realidad (D2).

Desde el sustento teórico, los proyectos con enfoque participativo se inscriben en perspectivas que reconocen el valor del aprendizaje contextualizado. En esta línea, se plantea que el conocimiento adquiere mayor significado cuando se construye a partir de la experiencia y la interacción social, lo que fortalece la comprensión y la apropiación de los contenidos (OECD, 2020). De esta manera, la participación comunitaria en los proyectos escolares potencia procesos colaborativos y pertinentes.

Código: Integración escuela–comunidad

La *integración entre la escuela y la comunidad* se manifiesta en la construcción de relaciones permanentes de cooperación, en las que ambas instancias se reconocen como corresponsables del proceso educativo. Esta articulación

favorece el desarrollo de acciones conjuntas que responden a las dinámicas del entorno.

Existe una relación cercana entre la escuela y la comunidad, lo que facilita el desarrollo de actividades conjuntas (DD1).

Las actividades que se hacen con la comunidad permiten que todos participemos y apoyemos a los estudiantes (PF1).

En el plano teórico, la educación contemporánea resalta la importancia de fortalecer los vínculos entre la institución y su contexto social como una vía para lograr procesos formativos más integrales. Desde esta perspectiva, la interacción constante entre escuela y comunidad contribuye al desarrollo de ciudadanía, al reconocimiento de saberes locales y a la construcción de aprendizajes socialmente relevantes (UNESCO, 2021). Así, se consolida una relación bidireccional que enriquece tanto a la escuela como a su entorno.

Código: Liderazgo comunitario

El ***liderazgo comunitario*** se expresa en la participación de actores sociales que, desde su rol en la comunidad, inciden de manera positiva en los procesos educativos y en el desarrollo colectivo. Estos liderazgos fortalecen la articulación entre la escuela y el entorno, promoviendo iniciativas que benefician a los estudiantes.

Algunos líderes comunitarios participan activamente en los procesos educativos (D2).

Cuando los líderes de la comunidad se vinculan, se logran más cosas para el beneficio de los estudiantes (D1).

Desde una perspectiva actual, el liderazgo en educación se concibe como un proceso distribuido que involucra a diversos actores en la toma de decisiones y en la mejora institucional. En este sentido, la participación de líderes comunitarios fortalece el capital social, genera confianza y promueve la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes (Hargreaves & Fullan, 2020). De este modo, el liderazgo trasciende la institución y se proyecta hacia la comunidad.

Código: Sentido de pertenencia

El ***sentido de pertenencia*** se relaciona con el grado de identificación y compromiso que la comunidad educativa desarrolla hacia la institución, reflejándose en su participación y apoyo a las dinámicas escolares. Este vínculo fortalece la cohesión social y el trabajo colectivo.

La comunidad se siente parte de la institución y apoya sus procesos (DD1).

Cuando uno siente que el colegio es parte de la comunidad, se involucra más en lo que allí sucede (PF2).

Desde el campo teórico, el sentido de pertenencia se asocia con la construcción de identidad y con la consolidación de culturas organizacionales sólidas. Estudios recientes señalan que cuando los actores educativos se identifican con la institución, se incrementa su nivel de compromiso y participación, lo que impacta positivamente en los procesos formativos (OECD, 2021). Así, la pertenencia se convierte en un factor que dinamiza la vida institucional.

A manera de cierre, la subcategoría participación comunitaria permite comprender que la formación integral no es un proceso exclusivo de la escuela, sino el resultado de una construcción colectiva en la que convergen múltiples actores y saberes. La interacción constante entre la institución y su entorno sociocultural posibilita el desarrollo de prácticas educativas más pertinentes, al integrar experiencias, conocimientos locales y dinámicas propias del contexto rural. Esta relación fortalece no solo los aprendizajes académicos, sino también la formación en valores, la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Los códigos que la integran evidencian que la colaboración comunitaria, la participación en proyectos, la integración escuela comunidad, el liderazgo comunitario y el sentido de pertenencia no operan de manera aislada, sino que se articulan para consolidar un tejido social que respalda y enriquece los procesos educativos. En este sentido, la escuela se posiciona como un escenario abierto al diálogo, capaz de reconocer la diversidad de actores y de construir, junto a ellos, respuestas educativas contextualizadas y significativas.

Desde la perspectiva del investigador, se reconoce que esta subcategoría aporta una comprensión amplia de la educación como práctica social situada, en la que la corresponsabilidad se convierte en un elemento clave para el mejoramiento continuo. No obstante, se hace necesario fortalecer estrategias que garanticen una participación más sistemática, organizada y sostenible de la comunidad. En consecuencia, la participación comunitaria se consolida como un eje fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva, pertinente y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes y de su entorno.

Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral. Subcategoría: Cultura de convivencia y valores

La subcategoría **Cultura de convivencia y valores** se configura como un componente estructurante de la formación integral, en la medida en que orienta la construcción de relaciones respetuosas, el desarrollo moral y la consolidación de una ciudadanía activa en los estudiantes. En el contexto escolar, esta dimensión no se limita a la regulación de normas de comportamiento, sino que implica la formación consciente de actitudes, principios y habilidades sociales que posibilitan la interacción armónica y el reconocimiento del otro. En escenarios rurales, además, adquiere una relevancia particular al articular prácticas culturales propias del territorio con procesos educativos orientados a la convivencia.

Desde una mirada analítica, los códigos que la integran formación en valores, convivencia escolar, resolución pacífica de conflictos, participación democrática y cultura de paz permiten evidenciar que la escuela se constituye como un espacio privilegiado para la construcción de tejido social. A través de estas prácticas, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que desarrollan competencias socioemocionales como la empatía, el respeto, la autorregulación y la capacidad de diálogo. En este sentido, la convivencia se convierte en un proceso formativo intencionado que se construye en la cotidianidad escolar, mediante la interacción, la mediación pedagógica y el ejemplo de los actores educativos.

En el plano teórico, los enfoques contemporáneos de educación resaltan la importancia de integrar la educación en valores y la convivencia como ejes transversales del currículo. Se reconoce que el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de una cultura de paz inciden directamente en el bienestar, el aprendizaje y la formación ciudadana de los estudiantes (OECD, 2021). Bajo esta perspectiva, la convivencia escolar se proyecta como una oportunidad para formar sujetos críticos, responsables y capaces de participar de manera constructiva en la sociedad.

Desde la interpretación del investigador, se evidencia que esta subcategoría trasciende una visión normativa para consolidarse como un proceso pedagógico que articula escuela, familia y comunidad en la formación ética y social del estudiante. No obstante, se hace necesario fortalecer estrategias sistemáticas que promuevan la

participación activa, la mediación de conflictos y la vivencia de valores en todos los espacios institucionales. En consecuencia, la cultura de convivencia y valores se posiciona como un eje fundamental para garantizar una educación integral, inclusiva y orientada a la construcción de sociedades más justas y pacíficas.

Código: Formación en valores

La **formación en valores** se orienta al desarrollo de principios éticos que regulan el comportamiento y favorecen la convivencia en distintos contextos. En el ámbito escolar, esta formación se construye a través de experiencias cotidianas que permiten a los estudiantes interiorizar actitudes como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

Se promueven valores como el respeto y la responsabilidad en todas las actividades (D1).

En el colegio no solo se enseña áreas de conocimiento, también se trabaja en la formación integral (D3).

Las evidencias recogidas muestran que la formación axiológica se integra de manera transversal en las prácticas pedagógicas, lo que favorece la construcción de referentes éticos en los estudiantes. En el plano teórico, se reconoce que el desarrollo moral se fortalece en escenarios de interacción social donde el estudiante reflexiona sobre sus acciones y decisiones. En esta línea, enfoques recientes destacan que la educación en valores debe promover experiencias significativas que vinculen la reflexión ética con la vida cotidiana (OECD, 2021).

Código: Convivencia escolar

La **convivencia escolar** se configura como la construcción de relaciones basadas en el respeto, la aceptación de la diversidad y la interacción positiva entre los miembros de la comunidad educativa. Este proceso se desarrolla en la cotidianidad escolar, a través de prácticas que favorecen ambientes seguros y participativos.

Se fomenta un ambiente de respeto y tolerancia entre los estudiantes (D2).

Cuando hay buen ambiente en el aula, se aprende mejor y se siente significativo el día de trabajo (D1).

Las voces de los informantes evidencian que un clima escolar adecuado incide en el bienestar y en la disposición hacia el aprendizaje. Desde una perspectiva teórica actual, se plantea que la convivencia positiva está estrechamente relacionada con el

desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales favorecen la regulación del comportamiento y la construcción de relaciones saludables (CASEL, 2020).

Código: Resolución pacífica de conflictos

La **resolución pacífica de conflictos** implica el desarrollo de habilidades para gestionar desacuerdos mediante el diálogo, la mediación y el respeto mutuo. Este enfoque promueve la transformación de los conflictos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Se enseñan estrategias para resolver conflictos de manera pacífica (D2).

Los docentes enseñan a hablar y a buscar soluciones, cuando observan diferencias entre los estudiantes (DD1).

Lo anterior permite reconocer que la institución fomenta prácticas orientadas a la construcción de relaciones armónicas. En el ámbito teórico, la educación para la paz resalta la importancia de formar en habilidades de diálogo y negociación como base para la convivencia. Estudios recientes señalan que la enseñanza de estas competencias desde edades tempranas contribuye a prevenir la violencia y a fortalecer el tejido social (UNESCO, 2022).

Código: Participación democrática

La **participación democrática** se refiere a la inclusión activa de los estudiantes en espacios de toma de decisiones, promoviendo el ejercicio de la ciudadanía dentro del contexto escolar. A través de estas prácticas, los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas con la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico.

Los estudiantes participan en la toma de decisiones a través del gobierno escolar (D1).

Nos dejan opinar y participar en algunas decisiones, para fortalecer los procesos (D3).

Las evidencias muestran que la institución propicia escenarios donde los docentes pueden expresar sus ideas y asumir roles activos. Desde el campo teórico, se reconoce que la participación fortalece la formación ciudadana al permitir que los educadores vivencien prácticas democráticas en su entorno inmediato (UNESCO, 2021).

Código: Cultura de paz

La **cultura de paz** se configura como un conjunto de valores, actitudes y prácticas orientadas a la construcción de relaciones basadas en el respeto, la justicia y la no violencia. En el contexto educativo, esta cultura se promueve a través de acciones pedagógicas que fomentan la convivencia y el bienestar colectivo.

Se desarrollan actividades que promueven la paz y la convivencia (DD1).

En el colegio nos enseñan a respetar y a convivir sin violencia (D2).

Los testimonios permiten identificar una intencionalidad institucional orientada a la construcción de entornos pacíficos. Desde una perspectiva actual, la educación para la paz se concibe como un eje transversal que contribuye a la formación de ciudadanos capaces de convivir en diversidad y resolver conflictos de manera constructiva (UNESCO, 2022).

En conjunto, los códigos que integran la subcategoría cultura de convivencia y valores evidencian una apuesta institucional por la formación ética, ciudadana y socioemocional de los estudiantes. La formación en valores, la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la cultura de paz se articulan como elementos fundamentales en la construcción de ambientes educativos armónicos y significativos. Desde la mirada del investigador, se reconoce que esta subcategoría trasciende la dimensión normativa de la convivencia para posicionarse como un proceso formativo integral que contribuye a la construcción de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social.

Categoría: Participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos para la formación integral. Subcategoría: Apoyo al desarrollo integral del estudiante.

La subcategoría **Apoyo al desarrollo integral del estudiante** se configura como un eje esencial dentro de los procesos formativos, en la medida en que articula acciones orientadas al bienestar, la atención socioemocional y el fortalecimiento de competencias personales y sociales. Esta mirada reconoce que educar no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica atender de manera integral las necesidades del estudiante, considerando sus dimensiones emocionales, sociales y humanas como parte constitutiva del aprendizaje.

En este marco, los códigos que la integran bienestar estudiantil, acompañamiento socioemocional, desarrollo de habilidades sociales, formación integral y acompañamiento psicosocial permiten evidenciar una comprensión ampliada de la educación, donde el estudiante es concebido como un sujeto integral en constante construcción. Dichas acciones no solo favorecen el rendimiento académico, sino que también inciden en la autoestima, la convivencia y la capacidad de enfrentar situaciones de la vida cotidiana, aspectos fundamentales para su desarrollo personal.

Desde el ámbito teórico, los enfoques educativos contemporáneos destacan la importancia de promover el bienestar y el desarrollo socioemocional como condiciones indispensables para el aprendizaje significativo. Diversos estudios señalan que cuando las instituciones educativas implementan estrategias de apoyo integral, se fortalecen habilidades como la resiliencia, la empatía y la autorregulación, lo cual impacta positivamente en el desempeño y en la permanencia escolar (OECD, 2021). De este modo, el acompañamiento integral se posiciona como un componente clave en la calidad educativa.

Bajo esta perspectiva, la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad adquiere un papel determinante, ya que garantiza un entorno de apoyo coherente y articulado. Desde la interpretación del investigador, se identifica que esta subcategoría refleja una apuesta por humanizar los procesos educativos, reconociendo al estudiante en su complejidad y promoviendo condiciones que favorezcan su desarrollo pleno. No obstante, se hace necesario consolidar estrategias más sistemáticas y sostenibles que fortalezcan el acompañamiento integral, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas sociales presentan desafíos particulares.

Código: Bienestar estudiantil

El ***bienestar estudiantil*** se concibe como el conjunto de condiciones físicas, emocionales y sociales que posibilitan el adecuado desenvolvimiento del estudiante en el entorno escolar. Estas condiciones no solo garantizan la permanencia, sino que inciden directamente en la disposición para aprender y en la calidad de las experiencias educativas.

Se realizan actividades para garantizar el bienestar físico y emocional de los estudiantes (D1).

Cuando los estudiantes se sienten bien, participan más y muestran mejor actitud frente al aprendizaje (D2).

Las evidencias permiten reconocer que el bienestar no es un aspecto accesorio, sino un componente estructural del proceso educativo. En el plano teórico, investigaciones recientes destacan que el bienestar escolar se relaciona estrechamente con el rendimiento académico, la motivación y la permanencia en el sistema educativo (OECD, 2021). Así, garantizar condiciones de bienestar se convierte en una prioridad institucional.

Código: Acompañamiento socioemocional

El ***acompañamiento socioemocional*** se orienta a la implementación de estrategias que favorecen la gestión de emociones y el fortalecimiento de la salud mental de los estudiantes, reconociendo su incidencia en el aprendizaje y la convivencia.

Se brinda apoyo a estudiantes con dificultades emocionales (D2).

Los estudiantes que reciben apoyo emocional logran manejar mejor sus situaciones personales (D1).

Los testimonios evidencian una preocupación institucional por atender las dimensiones emocionales del estudiante. Desde enfoques contemporáneos, se resalta que el desarrollo de competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la resiliencia resulta clave para el éxito académico y la interacción social (CASEL, 2020). En consecuencia, el acompañamiento emocional se posiciona como una estrategia fundamental en la formación integral.

Código: Desarrollo de habilidades sociales

El ***desarrollo de habilidades sociales*** se enfoca en fortalecer competencias como la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de conflictos, necesarias para la interacción en contextos diversos.

Se promueven habilidades como el trabajo en equipo y la comunicación (D2).

Se respetan las ideas para trabajar juntos buscando vivir los objetivos, que generen mejoras permanentes en la comunidad educativa (D3).

Las prácticas descritas muestran que la escuela propicia espacios de interacción que favorecen la construcción de estas habilidades. En el campo teórico, se reconoce que el aprendizaje tiene un carácter social y se construye a través de la

interacción con otros, lo cual potencia el desarrollo de competencias sociales indispensables para la vida (OECD, 2021). De este modo, dichas habilidades se consolidan como un eje clave del desarrollo integral.

Código: Formación integral

La **formación integral** se entiende como un proceso educativo que articula el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético del estudiante, superando enfoques reduccionistas centrados únicamente en lo académico.

La formación no solo es académica, también se enfoca en valores y habilidades (DD2).

Se busca que los estudiantes se formen como personas, no solo en conocimientos (D1).

Las voces recogidas reflejan una concepción educativa amplia que reconoce la multidimensionalidad del ser humano. En términos teóricos, la educación contemporánea enfatiza la necesidad de formar sujetos capaces de comprender su realidad, interactuar con otros y actuar de manera responsable en la sociedad (UNESCO, 2021). En este sentido, la formación integral se constituye en el horizonte que orienta los procesos educativos.

Código: Acompañamiento psicosocial

El **acompañamiento psicosocial** hace referencia a la atención integral brindada a los estudiantes mediante estrategias y apoyos especializados que atienden sus necesidades emocionales, sociales y familiares.

Se cuenta con apoyo profesional para atender necesidades de los estudiantes (D1).

Cuando hay dificultades familiares o personales, se busca apoyo para ayudar al estudiante (D2).

Las evidencias muestran que la institución reconoce la diversidad de situaciones que afectan a los estudiantes y responde a ellas de manera pertinente. Desde una perspectiva actual, el apoyo psicosocial es fundamental para garantizar la inclusión, el bienestar y la permanencia escolar, especialmente en contextos vulnerables (UNESCO, 2022). De este modo, se fortalece la atención integral del estudiante.

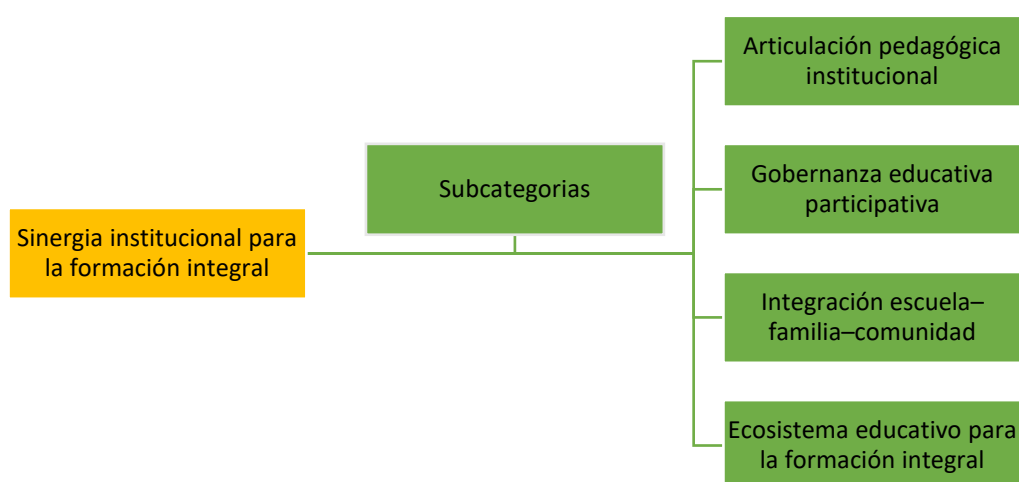
Los códigos que integran la subcategoría apoyo al desarrollo integral del estudiante evidencian una comprensión amplia del proceso educativo, en la que el bienestar, la dimensión socioemocional, las habilidades sociales y el

acompañamiento psicosocial se constituyen en pilares fundamentales de la formación integral.

La articulación de estos elementos refleja una gestión educativa centrada en el estudiante como ser biopsicosocial, reconociendo la importancia de generar condiciones que favorezcan su desarrollo pleno. Desde la mirada del investigador, se reconoce que esta subcategoría fortalece la calidad educativa al integrar acciones que atienden la diversidad de necesidades estudiantiles, promoviendo una educación inclusiva, humanista y orientada al desarrollo integral.

Figura 5

Cuarta Categoría: Sinergia institucional para la formación integral.



Fuente: *Elaboración del autor*

Categoría: Sinergia institucional para la formación integral. **Subcategoría:** Articulación pedagógica institucional.

La subcategoría **articulación pedagógica institucional** se configura como un eje estructurante en la consolidación de la coherencia educativa, en tanto posibilita la integración, continuidad y sentido compartido de los procesos formativos orientados a la formación integral. Desde esta perspectiva, la institución educativa no se comprende como una suma de acciones aisladas, sino como un sistema interdependiente en el que las decisiones pedagógicas adquieren significado en la medida en que se articulan con un horizonte común de sentido, expresado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los lineamientos curriculares.

Los códigos que la conforman integración curricular, coordinación entre docentes, alineación con el PEI, trabajo colaborativo docente y articulación de estrategias educativas permiten evidenciar que la práctica pedagógica se sustenta en procesos de concertación y diálogo profesional. En este escenario, la planificación deja de ser un ejercicio individual para convertirse en una construcción colectiva que favorece la coherencia entre áreas, grados y niveles, lo cual incide directamente en la calidad de los aprendizajes y en la formación integral del estudiante. Esta dinámica refleja una comprensión institucional del currículo como proceso flexible, dinámico y en permanente construcción.

En el plano teórico, la articulación pedagógica ha sido reconocida como un factor determinante para la mejora educativa, en la medida en que fortalece el aprendizaje organizacional y la coherencia institucional. En esta línea, autores como Fullan (2020) señalan que la mejora escolar sostenible depende de la capacidad de los actores educativos para trabajar de manera colaborativa, alineando sus prácticas con propósitos comunes y generando una cultura profesional de aprendizaje. De igual manera, el enfoque de organizaciones que aprenden propuesto por Senge (2010) resalta la importancia de la visión compartida y el trabajo en equipo como condiciones esenciales para la transformación institucional.

Desde la interpretación del investigador, se reconoce que esta subcategoría evidencia un avance significativo hacia la consolidación de una cultura pedagógica institucional cohesionada, en la que el trabajo docente se orienta por principios de cooperación y sentido de propósito común. Sin embargo, también se identifica el desafío de fortalecer la sistematicidad de estos procesos de articulación, de manera que no dependan únicamente de iniciativas individuales, sino que se consoliden como prácticas institucionalizadas. En consecuencia, la articulación pedagógica institucional se posiciona como un elemento clave para garantizar la coherencia curricular, la calidad educativa y la formación integral en contextos escolares diversos.

Código: Integración curricular

La **integración curricular** se comprende como una estrategia pedagógica que busca articular saberes de distintas áreas del conocimiento, favoreciendo aprendizajes contextualizados y evitando la fragmentación del conocimiento escolar.

Se busca que las áreas trabajen de manera integrada para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, evitando que los contenidos se vean de forma aislada (D1).

Cuando hacemos proyectos, tratamos de unir varias materias para que los estudiantes entiendan mejor (D2).

Desde enfoques contemporáneos, la interdisciplinariedad curricular se asume como una respuesta a la complejidad del aprendizaje, al permitir conexiones significativas entre saberes y contextos de vida (OECD, 2023). En este marco, el hallazgo evidencia una intención pedagógica orientada a reorganizar el conocimiento escolar, lo cual, desde la interpretación del investigador, fortalece la formación integral al hacer el aprendizaje más comprensible, funcional y situado.

Código: Coordinación entre docentes

La **coordinación entre docente** se configura como un proceso de trabajo conjunto orientado a la planificación compartida, la coherencia pedagógica y la mejora de las prácticas de enseñanza.

Los docentes planifican en conjunto, comparten ideas y organizan actividades para mejorar los procesos de enseñanza (D2).

En las reuniones acordamos qué trabajar para que todos los cursos vayan en la misma línea (D1).

En los estudios recientes sobre desarrollo profesional, la colaboración entre docentes se reconoce como un eje clave para la mejora educativa, al consolidar comunidades de aprendizaje que fortalecen la reflexión pedagógica (UNESCO, 2021). En coherencia, el hallazgo evidencia una cultura institucional de trabajo colegiado que, desde la mirada del investigador, favorece la consistencia de los procesos formativos y la calidad de la enseñanza.

Código: Alineación con el PEI

La **alineación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)** garantiza la coherencia entre las prácticas pedagógicas y el horizonte formativo definido por la institución.

Las actividades pedagógicas están orientadas por lo establecido en el PEI institucional (DD1).

Siempre nos recuerdan que lo que hacemos debe responder al proyecto institucional (D2).

Eso hace que todo tenga un mismo propósito en el colegio (D1).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), el PEI constituye el eje orientador de la gestión escolar y define la identidad institucional. En este sentido,

el hallazgo evidencia su apropiación como instrumento articulador, lo cual, desde la interpretación del investigador, fortalece la unidad institucional y asegura la pertinencia de las acciones pedagógicas en función de la formación integral.

Código: Trabajo colaborativo docente

El ***trabajo colaborativo docente*** se entiende como un proceso de interacción profesional orientado al intercambio de experiencias, la construcción conjunta de estrategias y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Se promueven espacios de trabajo en equipo entre docentes donde se comparten experiencias (D2).

Entre todos buscamos estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (D1).

Cuando trabajamos juntos es más fácil resolver las dificultades en clase (D3).

Investigaciones recientes señalan que las comunidades profesionales de aprendizaje fortalecen la calidad educativa cuando se sustentan en la cooperación sostenida y el aprendizaje entre pares (Darling-Hammond et al., 2022). En coherencia, el hallazgo refleja una dinámica institucional basada en la colaboración, que, desde la mirada del investigador, potencia la innovación pedagógica y la mejora continua.

Código: Articulación de estrategias educativas

La ***articulación de estrategias educativas*** implica la implementación coherente de acciones pedagógicas compartidas entre áreas, niveles y actores institucionales.

Se implementan estrategias pedagógicas comunes que fortalecen el aprendizaje en todos los niveles (DD1).

Tratamos de usar estrategias similares para que los estudiantes no se confundan (D1).

Desde enfoques actuales de mejora escolar, la coherencia pedagógica es un factor determinante para garantizar la efectividad educativa, en tanto permite alinear la enseñanza con los objetivos institucionales (OECD, 2022). En este sentido, el hallazgo evidencia una articulación intencionada de las estrategias pedagógicas, lo cual, desde la interpretación del investigador, contribuye a consolidar procesos formativos consistentes y sostenibles.

En conjunto, la subcategoría articulación pedagógica institucional evidencia una sinergia construida a partir de la integración, coordinación y coherencia de las prácticas educativas. La relación entre los códigos permite comprender una institución que avanza hacia la consolidación de procesos pedagógicos articulados, donde el trabajo colaborativo, la alineación con el PEI y la integración curricular configuran una lógica formativa compartida. Desde la mirada del investigador, estos hallazgos muestran que la práctica pedagógica no se desarrolla de manera aislada, sino en interacción constante entre actores, decisiones y acuerdos institucionales, lo cual fortalece la calidad educativa y responde de manera pertinente a las necesidades del contexto rural.

Categoría: Sinergia institucional para la formación integral. Subcategoría: Gobernanza educativa participativa

La gobernanza educativa participativa se comprende como un enfoque de gestión institucional que trasciende la lógica jerárquica tradicional, al promover la participación activa, deliberativa y corresponsable de los distintos actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la construcción de los procesos escolares. Desde esta perspectiva, la institución se asume como un sistema social abierto en el que las decisiones no recaen exclusivamente en la figura directiva, sino que se distribuyen en función de acuerdos colectivos que fortalecen la legitimidad, pertinencia y sostenibilidad de las acciones educativas.

En el contexto de la educación contemporánea, este tipo de gobernanza se articula con los principios de gestión democrática y liderazgo distribuido, los cuales han sido reconocidos por organismos internacionales como elementos clave para la mejora escolar y la calidad educativa (UNESCO, 2021). En coherencia con ello, la participación de los actores educativos en los procesos institucionales no solo amplía la base de decisión, sino que también fortalece el sentido de pertenencia, la responsabilidad compartida y la construcción de una cultura organizacional más horizontal.

Desde la interpretación del investigador, la configuración de esta subcategoría evidencia una transformación progresiva de la gestión escolar hacia modelos más colaborativos, en los que la autoridad pedagógica se complementa con la participación comunitaria. Esta dinámica permite comprender que la gobernanza no se limita a procedimientos administrativos, sino que se expresa en prácticas

cotidianas de diálogo, concertación y corresponsabilidad que inciden directamente en la calidad de los procesos formativos y en la consolidación de la sinergia institucional.

Código: Toma de decisiones colectiva

La **toma de decisiones colectiva** se concibe como un proceso de construcción conjunta de acuerdos institucionales, en el que diferentes actores participan activamente en la definición de acciones, lineamientos y estrategias educativas, favoreciendo la corresponsabilidad en la gestión escolar.

Las decisiones importantes en la institución se toman de manera conjunta, teniendo en cuenta las opiniones de docentes, directivos y en algunos casos de los padres de familia (DD1).

En las reuniones se escuchan varias opiniones antes de decidir algo importante (D2).

Uno siente que puede opinar y eso hace que las decisiones sean más justas (D1).

Desde enfoques contemporáneos de gestión escolar, la toma de decisiones compartida se asocia con modelos de liderazgo democrático que fortalecen la calidad educativa al integrar múltiples perspectivas en la solución de problemas institucionales (OECD, 2022). En este sentido, el hallazgo evidencia una práctica organizativa incluyente, que desde la interpretación del investigador fortalece la legitimidad institucional y mejora la pertinencia de las decisiones adoptadas.

Código: Participación de actores educativos

La **participación de actores educativos** se entiende como la vinculación activa y sistemática de docentes, estudiantes, directivos y familias en los procesos académicos, administrativos y comunitarios de la institución.

Se promueve la participación de todos los actores educativos en actividades y proyectos, lo que fortalece el sentido de comunidad (D2).

Los padres y estudiantes también participan en algunas actividades institucionales (DD1).

De acuerdo con la UNESCO (2021), la participación activa de la comunidad educativa es un componente esencial para la construcción de sistemas educativos más inclusivos y democráticos. En coherencia con ello, el hallazgo refleja una dinámica institucional abierta, que desde la mirada del investigador fortalece la corresponsabilidad y la cohesión social en los procesos formativos.

Código: Liderazgo compartido

El ***liderazgo compartido*** se expresa en la distribución de responsabilidades y en la participación de distintos actores en la conducción de procesos institucionales, superando esquemas jerárquicos tradicionales.

El liderazgo no recae solo en los directivos, sino que también los docentes y otros actores asumen roles importantes en la institución (DD1).

Cada docente aporta desde su experiencia para mejorar la institución (D1).

Todos podemos proponer ideas para mejorar el colegio (D2).

Investigaciones recientes sobre liderazgo escolar destacan que los modelos distribuidos fortalecen la mejora institucional al ampliar la capacidad de acción colectiva y promover la innovación pedagógica (OECD, 2023). En coherencia, el hallazgo evidencia una estructura organizativa más horizontal, que desde la interpretación del investigador favorece la sostenibilidad y la transformación de los procesos educativos.

Código: Gestión participativa

La ***gestión participativa*** se orienta a la inclusión de la comunidad educativa en los procesos de planeación, ejecución y evaluación institucional, promoviendo la construcción colectiva de decisiones.

Se involucra a la comunidad educativa en la planeación y desarrollo de actividades institucionales, permitiendo que todos aporten ideas (D1).

Siempre nos consultan antes de organizar algunas actividades del colegio" (D2).

Desde los enfoques actuales de gestión educativa, la participación institucional fortalece el compromiso organizacional y mejora la efectividad de los procesos escolares al promover la corresponsabilidad (UNESCO, 2021). En este sentido, el hallazgo evidencia una gestión inclusiva, que desde la perspectiva del investigador contribuye a la cohesión institucional y al fortalecimiento de la cultura organizacional.

Código: Compromiso institucional

El ***compromiso institucional*** se configura como la disposición ética, profesional y afectiva de los actores educativos para contribuir al cumplimiento de los objetivos institucionales y al bienestar de la comunidad escolar.

Existe un alto nivel de compromiso por parte de los docentes y directivos con los procesos institucionales y el bienestar de los estudiantes (DD1).

Los profesores siempre buscan que todo salga bien en la institución (D1).

Se nota que todos trabajan con responsabilidad” (D2).

Desde la teoría organizacional contemporánea, el compromiso institucional se vincula con culturas escolares sólidas basadas en valores compartidos y sentido de pertenencia (Schein, 2010; OECD, 2022). En coherencia, el hallazgo evidencia una cultura institucional consolidada, que desde la interpretación del investigador fortalece la identidad organizacional y dinamiza los procesos orientados a la formación integral.

En conjunto, la subcategoría gobernanza educativa participativa evidencia que la sinergia institucional se fortalece a través de prácticas democráticas, inclusivas y corresponsables. La toma de decisiones colectiva, la participación de actores, el liderazgo compartido y la gestión participativa configuran un escenario institucional donde el compromiso se convierte en un factor clave para el logro de los objetivos formativos. Desde la perspectiva del investigador, estos hallazgos reflejan una institución que avanza hacia modelos de gestión más horizontales y participativos, en los que la interacción entre los actores educativos potencia la calidad, pertinencia y sostenibilidad de los procesos educativos orientados a la formación integral.

Categoría: Sinergia institucional para la formación integral. Subcategoría: Integración escuela–familia–comunidad

La **integración escuela–familia–comunidad** se configura como un eje estructurante dentro de la sinergia institucional, en la medida en que articula de manera intencional y sostenida la participación de los distintos actores sociales en los procesos formativos. Este entramado relacional supera la visión tradicional de la escuela como espacio cerrado, para comprenderla como un sistema abierto que interactúa permanentemente con su entorno sociocultural, reconociendo en la familia y la comunidad agentes activos en la construcción del aprendizaje.

En el contexto educativo contemporáneo, la literatura reciente señala que la participación familiar y comunitaria incide directamente en la mejora de los aprendizajes, el fortalecimiento del clima escolar y la permanencia estudiantil, al consolidar redes de apoyo que amplían las oportunidades formativas (OECD, 2021; UNESCO, 2022). Desde esta perspectiva, la integración no se limita a acciones

puntuales de participación, sino que implica la construcción de vínculos estables basados en la confianza, la corresponsabilidad y la cooperación sostenida entre los actores educativos. Desde la interpretación del investigador, esta subcategoría evidencia una transición hacia modelos de escuela relacional, donde el proceso educativo se concibe como una construcción colectiva que trasciende lo institucional. En este sentido, la interacción entre escuela, familia y comunidad se convierte en un factor determinante para la pertinencia del aprendizaje, al permitir la articulación de saberes escolares con los saberes del contexto, fortaleciendo así la formación integral del estudiante desde una perspectiva situada y comunitaria.

Código: Trabajo colaborativo entre actores

El *trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad* se configura como una práctica relacional que trasciende la ejecución conjunta de actividades, al consolidarse como un proceso de construcción compartida de saberes, responsabilidades y propósitos formativos. Esta interacción fortalece la cohesión social y redefine la escuela como un espacio abierto de aprendizaje colectivo.

En varias actividades trabajamos con los padres de familia, ellos apoyan y se integran a los procesos escolares (DD1).

Cuando hay proyectos institucionales, la comunidad participa activamente y aporta ideas (D2).

Se ve el esfuerzo conjunto entre docentes y padres para mejorar el aprendizaje de los niños (D3).

Desde el sustento teórico, el enfoque sociocultural plantea que el aprendizaje se construye en la interacción social y en la mediación con otros actores significativos (Enfoque sociocultural del aprendizaje). En esta línea, la colaboración interinstitucional no solo apoya la gestión escolar, sino que amplía las posibilidades de desarrollo cognitivo y social del estudiante. En el contexto analizado, se evidencia una dinámica colaborativa que, desde la interpretación del investigador, consolida una educación situada, pertinente y articulada con la realidad comunitaria.

Código: Redes educativas comunitarias

Las *redes educativas comunitarias* se comprenden como sistemas de articulación entre la institución y diversos actores del territorio, orientados a potenciar recursos, experiencias y oportunidades formativas. Estas redes permiten que la

escuela se inserte en dinámicas sociales más amplias, fortaleciendo su capacidad de respuesta ante las necesidades del contexto.

Se establecen alianzas con organizaciones del entorno que ayudan a fortalecer los procesos educativos (D1).

La comunidad y otras entidades participan en actividades que benefician a los estudiantes (DD1).

Los proyectos se apoyan con instituciones externas que aportan al aprendizaje (D2).

Desde la perspectiva teórica, las redes sociales y educativas constituyen estructuras de intercambio que fortalecen el capital social y la producción de conocimiento colectivo (Teoría de redes sociales). En coherencia, la institución evidencia una apertura hacia su entorno que amplía las oportunidades de aprendizaje. Desde la interpretación del investigador, estas redes no solo complementan la gestión escolar, sino que la proyectan hacia un modelo educativo interconectado y territorialmente situado.

Código: Corresponsabilidad educativa

La **corresponsabilidad educativa** se entiende como la distribución compartida de responsabilidades entre escuela, familia y comunidad en la formación integral del estudiante. Este principio redefine el proceso educativo como una construcción colectiva que supera la acción exclusiva de la institución escolar.

La formación de los estudiantes es tarea de todos, no solo de la escuela (D1).

Los padres participan y acompañan los procesos educativos de sus hijos (D2).

Existe compromiso de la comunidad en apoyar la educación de los niños (DD1).

Desde el enfoque pedagógico contemporáneo, la corresponsabilidad se articula con modelos de participación educativa que reconocen a la familia como agente activo del aprendizaje (Educación familiar y comunitaria). En esta dirección, la evidencia empírica muestra una comprensión ampliada del hecho educativo. Para el investigador, esta corresponsabilidad fortalece la sostenibilidad de los procesos formativos y contribuye a la consolidación de una educación más inclusiva y contextualizada.

Código: Participación en proyectos educativos

La **participación en proyectos educativos** se configura como una estrategia de vinculación activa de la comunidad en iniciativas institucionales que buscan impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva contextualizada.

Los padres de familia participan en los proyectos que se desarrollan en la institución (D1).

Se involucra a la comunidad en actividades pedagógicas y culturales (DD1).

Los proyectos escolares cuentan con apoyo de diferentes actores del entorno (D2).

Desde el sustento teórico, el aprendizaje basado en proyectos promueve la construcción activa del conocimiento mediante experiencias significativas y contextualizadas (Aprendizaje basado en proyectos). En coherencia, la participación comunitaria amplía el impacto formativo de estas iniciativas. Desde la mirada del investigador, esta articulación fortalece la pertinencia curricular y favorece aprendizajes más situados y significativos.

Código: Confianza comunitaria

La **confianza comunitaria** se comprende como el nivel de credibilidad, legitimidad y reconocimiento que la comunidad otorga a la institución educativa, lo cual incide en la participación, el compromiso y la sostenibilidad de los procesos formativos. Este elemento se manifiesta en la disposición de las familias y actores locales para apoyar las actividades escolares y vincularse activamente con la dinámica institucional.

La comunidad confía en la institución y apoya las actividades que se realizan (D1).

Los padres responden positivamente a las convocatorias de la escuela (D2).

Se percibe apoyo constante de la comunidad hacia la institución (DD1).

Desde el sustento teórico reciente, la confianza en el ámbito educativo se inscribe en los enfoques de gobernanza escolar colaborativa, los cuales plantean que la calidad educativa depende de relaciones sólidas entre escuela, familia y comunidad, basadas en la confianza, la participación y la corresponsabilidad. En esta perspectiva, OECD (2018, 2020) señala que los sistemas educativos más efectivos

son aquellos que fortalecen la confianza entre actores y promueven redes de cooperación sostenidas, lo que mejora la implementación de políticas y la calidad de los aprendizajes. En coherencia con los hallazgos, se evidencia una institución con altos niveles de aceptación comunitaria, lo cual, desde la interpretación del investigador, fortalece la continuidad de los procesos educativos y consolida la corresponsabilidad en la formación integral.

En conjunto, la subcategoría integración escuela–familia–comunidad evidencia que la sinergia institucional se fortalece a través de la interacción activa, la corresponsabilidad y la confianza entre los diferentes actores educativos. El trabajo colaborativo, las redes comunitarias y la participación en proyectos educativos configuran un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Desde la perspectiva del investigador, estos hallazgos reflejan una institución que trasciende el ámbito escolar para consolidarse como un espacio de articulación social, donde la educación se construye de manera colectiva, pertinente y orientada al bienestar común.

Categoría: Sinergia institucional para la formación integral. Subcategoría: Ecosistema educativo para la formación integral

La subcategoría ***ecosistema educativo para la formación integral*** se sustenta en la comprensión contemporánea de la educación como un sistema abierto, complejo e interdependiente, en el que convergen múltiples dimensiones que inciden en la formación del estudiante. Desde esta perspectiva, la escuela deja de concebirse como un espacio aislado de transmisión de conocimientos y se asume como un entorno vivo de relaciones pedagógicas, sociales e institucionales que interactúan permanentemente para producir aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo humano integral. Esta mirada implica reconocer que los procesos educativos no se reducen a lo académico, sino que integran de manera articulada lo cognitivo, lo socioemocional, lo ético y lo contextual.

En coherencia con este enfoque, los códigos emergentes desarrollo integral del estudiante, aprendizaje significativo, inclusión educativa, innovación educativa y transformación educativa permiten evidenciar una estructura pedagógica orientada a la complejidad del ser humano y a la diversidad de contextos en los que este se forma. Así, el desarrollo integral del estudiante no se limita al rendimiento académico, sino que incorpora el fortalecimiento de habilidades para la vida; el aprendizaje significativo

se vincula con la capacidad de relacionar saberes con la realidad; la inclusión educativa responde a la atención de la diversidad como principio estructurante; la innovación educativa introduce la actualización permanente de prácticas pedagógicas; y la transformación educativa expresa cambios profundos en la cultura escolar y en las formas de enseñanza.

Desde el sustento teórico contemporáneo, organismos internacionales como la UNESCO (2021) plantean que los sistemas educativos deben concebirse como ecosistemas de aprendizaje, en los cuales la interacción entre actores, contextos y saberes es esencial para garantizar una educación pertinente, inclusiva y de calidad. En esta misma línea, los enfoques de sistemas complejos aplicados a la educación señalan que el aprendizaje emerge de la interacción entre múltiples variables que no pueden analizarse de manera aislada, sino en su interdependencia. En consecuencia, los hallazgos permiten reconocer una institución que asume la formación integral como un proceso sistémico, flexible y contextualizado, donde la articulación de los códigos analizados configura un entorno educativo que favorece el desarrollo pleno del estudiante y su capacidad de transformación social desde la escuela.

Código: Desarrollo integral del estudiante

El ***desarrollo integral del estudiante*** se entiende como un proceso formativo que articula de manera equilibrada las dimensiones cognitiva, emocional, social y ética del ser humano. Esta concepción supera la visión reduccionista centrada únicamente en lo académico, al reconocer que la formación escolar debe preparar al estudiante para desenvolverse de manera competente en diversos contextos de la vida.

La institución busca formar estudiantes no solo en lo académico, sino también en valores, habilidades sociales y emocionales que les permitan desenvolverse en la vida (DD1).

Se trabaja con los estudiantes el respeto, la convivencia y la responsabilidad en diferentes actividades (D2).

Los niños aprenden tanto conocimientos como habilidades para relacionarse mejor (D1).

Desde el sustento teórico, el enfoque del pensamiento complejo propuesto por Pensamiento complejo en educación plantea que la educación debe integrar múltiples dimensiones del ser humano. En coherencia, los hallazgos evidencian una

comprensión institucional amplia de la formación, lo que, desde la interpretación del investigador, fortalece procesos educativos orientados al desarrollo pleno del estudiante.

Código: Aprendizaje significativo

El ***aprendizaje significativo*** se configura como un proceso en el cual el estudiante construye conocimiento al relacionar la nueva información con sus saberes previos y su contexto de vida. Este enfoque favorece la comprensión profunda y la aplicabilidad del conocimiento en situaciones reales.

Se promueve que los estudiantes relacionen lo que aprenden con su vida cotidiana (DD1).

Las actividades están diseñadas para que el aprendizaje tenga sentido para ellos (D2).

Los estudiantes comprenden mejor cuando se les explica con ejemplos de su entorno (D3).

De acuerdo con Aprendizaje significativo, el aprendizaje se consolida cuando la información nueva se integra de manera sustantiva a las estructuras cognitivas previas. En coherencia, los hallazgos evidencian prácticas pedagógicas contextualizadas que, desde la mirada del investigador, favorecen la apropiación del conocimiento y su transferencia a la vida cotidiana.

Código: Inclusión educativa

La inclusión educativa se concibe como el conjunto de acciones orientadas a garantizar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un elemento que enriquece el proceso educativo.

Se implementan estrategias para atender a todos los estudiantes respetando sus diferencias (D2).

Se apoya a los niños que presentan dificultades de aprendizaje (DD1).

En el aula se busca que todos participen sin exclusión (D1).

Desde el marco contemporáneo, la UNESCO (2020) plantea que la educación inclusiva implica la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. En coherencia, los hallazgos muestran una institución comprometida con la equidad educativa, lo cual, desde la interpretación del investigador, fortalece la justicia social y la participación activa de todos los estudiantes.

Código: Innovación educativa

La **innovación educativa** se entiende como la incorporación de estrategias, metodologías y recursos pedagógicos que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades del contexto educativo.

Los docentes implementan estrategias innovadoras que motivan a los estudiantes (D1).

Se usan nuevas formas de enseñanza para hacer las clases más dinámicas (D2).

Se incorporan recursos diferentes para facilitar el aprendizaje (DD1).

Desde el enfoque de mejora educativa, Mejora educativa sostiene que la innovación requiere procesos continuos, colaboración docente y coherencia institucional. En este sentido, los hallazgos reflejan una disposición institucional hacia la transformación pedagógica, lo cual, desde la mirada del investigador, fortalece la calidad educativa.

Código: Transformación educativa

La **transformación educativa** implica cambios profundos en las prácticas, estructuras y culturas escolares, orientados a responder a las necesidades del contexto y a mejorar la calidad educativa.

La institución ha venido transformando sus prácticas educativas para responder a las necesidades de los estudiantes (DD1).

Se han realizado cambios en la forma de enseñar para mejorar el aprendizaje (D2).

Las metodologías han evolucionado para adaptarse al contexto (D1).

Desde la perspectiva de la transformación sistémica, Reforma educativa plantea que los procesos de cambio requieren participación colectiva y sostenibilidad en el tiempo. En coherencia, los hallazgos evidencian una institución en proceso de evolución, lo cual, desde la interpretación del investigador, refleja una apuesta por la mejora continua y la pertinencia educativa.

En conjunto, la subcategoría ecosistema educativo para la formación integral evidencia que la sinergia institucional se fortalece a través de la articulación de procesos pedagógicos orientados al desarrollo integral, el aprendizaje significativo, la inclusión y la innovación. La interacción entre estos códigos configura un entorno

educativo dinámico y contextualizado que favorece la formación de sujetos críticos, reflexivos y capaces de transformar su realidad. Desde la perspectiva del investigador, estos hallazgos reflejan una institución que asume la educación como un proceso integral y en constante transformación, donde la diversidad, la innovación y la pertinencia se constituyen en pilares fundamentales para el desarrollo pleno de los estudiantes.

Hallazgos Catoriales

En el desarrollo de la investigación emergen cuatro categorías centrales que permiten comprender la configuración de los procesos educativos orientados a la formación integral en contextos rurales. Estas categorías evidencian una estructura relacional e interdependiente entre la práctica pedagógica, la gestión institucional, la participación comunitaria y la articulación sistémica de los actores educativos, configurando un escenario donde la educación se asume como un proceso situado, dinámico y socialmente construido.

En primera instancia, la categoría procesos pedagógicos docentes orientados a la formación integral en contextos rurales evidencia que las prácticas docentes se caracterizan por su carácter contextualizado, flexible y centrado en el estudiante. Se observa una intencionalidad pedagógica que supera la transmisión de contenidos, orientándose hacia la construcción de aprendizajes significativos vinculados con la realidad sociocultural del entorno rural. En este sentido, la práctica pedagógica se resignifica como un proceso reflexivo que incorpora saberes locales, experiencias cotidianas y estrategias didácticas adaptadas al contexto, fortaleciendo así la pertinencia educativa.

En segundo lugar, la categoría acciones gerenciales para la dinamización de los procesos educativos orientados a la formación integral permite comprender el papel estratégico de la gestión directiva en la consolidación de condiciones institucionales que favorecen la calidad educativa. Se identifican liderazgos pedagógicos con enfoque transformacional que promueven la innovación, el acompañamiento docente, la planificación estratégica y la toma de decisiones participativa. Estas acciones no se limitan a lo administrativo, sino que configuran una gestión orientada al mejoramiento continuo, la articulación institucional y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. En tercer lugar, la categoría participación corresponsable de la familia y la comunidad en los procesos formativos

para la formación integral revela la importancia del tejido social en la construcción de la educación. Los hallazgos muestran una participación activa de las familias y actores comunitarios en la vida escolar, lo cual fortalece los procesos de aprendizaje, amplía los escenarios formativos y favorece la pertinencia de las experiencias educativas. Esta corresponsabilidad redefine la relación escuela–entorno, consolidando una dinámica de cooperación que impacta directamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, la categoría sinergia institucional para la formación integral evidencia la necesidad de articulación entre los diferentes componentes del sistema educativo. Se observa un esfuerzo institucional por integrar la gestión pedagógica, administrativa y comunitaria bajo una visión compartida, lo que permite la consolidación de procesos educativos más coherentes, sistémicos y sostenibles. Esta sinergia se expresa en la interacción entre actores, la coordinación de acciones y la construcción de una cultura institucional orientada al trabajo colaborativo. En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la formación integral en contextos rurales no puede entenderse como el resultado de acciones aisladas, sino como la expresión de una red compleja de interacciones entre pedagogía, gestión y comunidad. Esta articulación configura un proceso educativo contextualizado, pertinente y en permanente transformación, en el que la escuela se posiciona como un espacio de construcción social del conocimiento y de desarrollo humano integral.

SECCIÓN V

MODELO DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL: CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS LAURELES, SEDES LA FOREST, CAMPO 6 Y PRINCIPAL, DISTRITO DE BARRANCABERMEJA, DEPARTAMENTO DE SANTANDER. COLOMBIA.

Justificación del Modelo de Integración.

El Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, diseñado en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, surge como una respuesta a la necesidad de fortalecer los procesos educativos desde una visión integradora que reconozca la importancia de la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la formación del estudiante. En este sentido, un modelo se entiende como una representación teórica y práctica que organiza de manera sistemática principios, relaciones y acciones orientadas a comprender una realidad específica y a proponer alternativas de transformación dentro de ella. Desde esta perspectiva, el modelo no solo describe una situación educativa, sino que establece una ruta estructurada para orientar la acción pedagógica y la articulación institucional en contextos rurales.

La pertinencia de este modelo radica en que la educación primaria rural enfrenta desafíos relacionados con la fragmentación entre escuela, familia y comunidad, situación que limita el desarrollo integral de los educandos. Por ello, se requiere una propuesta que permita reorganizar las dinámicas educativas desde una mirada holística, donde la formación no se limite al rendimiento académico, sino que contemple el desarrollo cognitivo, emocional, social, ético y cultural del estudiante. En consecuencia, el modelo se constituye en una herramienta que facilita la integración de saberes, experiencias y responsabilidades compartidas entre docentes, directivos, familias y actores comunitarios.

Asimismo, la justificación del modelo se sustenta en la necesidad de trascender prácticas educativas tradicionales para promover procesos formativos más contextualizados y participativos. La realidad rural demanda propuestas que

respondan a las particularidades del entorno, valorando los saberes locales y fortaleciendo la identidad comunitaria como elemento esencial en la construcción del aprendizaje. De esta manera, el modelo se convierte en un referente orientador que permite estructurar acciones pedagógicas y organizativas coherentes con las necesidades del contexto.

Desde la postura del investigador, la construcción de este modelo representa una oportunidad para transformar la práctica educativa mediante una visión más humana e inclusiva del proceso formativo. La experiencia en el contexto permitió evidenciar que cuando existe una articulación efectiva entre los actores educativos, se generan condiciones más favorables para el aprendizaje y para la formación integral del estudiante. Por tanto, el modelo se justifica como una propuesta viable y necesaria para fortalecer la educación primaria rural desde una perspectiva de corresponsabilidad y desarrollo colectivo.

Fundamentación del Modelo de Integración.

El modelo se fundamenta en una visión holística, integradora y contextualizada de la educación, en la cual el estudiante es concebido como un ser integral que se desarrolla en interacción con su entorno social, cultural y familiar. Desde esta perspectiva, la formación integral no se limita a lo cognitivo, sino que abarca dimensiones emocionales, éticas, sociales y culturales. Asimismo, el modelo reconoce la importancia del contexto rural como escenario de aprendizaje, valorando los saberes locales, las prácticas comunitarias y la identidad cultural. La articulación entre escuela, familia y comunidad se configura como un elemento esencial para garantizar procesos educativos pertinentes, inclusivos y transformadores.

El modelo se requiere, en primer lugar, para resignificar la formación integral de los estudiantes en contextos rurales, reconociendo que el desarrollo educativo debe trascender lo meramente académico e involucrar dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas y culturales. En escenarios como el de la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, esta perspectiva permite atender de manera más pertinente las necesidades del educando, favoreciendo su desarrollo pleno en coherencia con las dinámicas del entorno rural. De igual manera, el modelo se orienta a transformar la práctica pedagógica docente, promoviendo la implementación de metodologías activas, participativas y contextualizadas. Esto implica pasar de enfoques tradicionales centrados en la

transmisión de contenidos a prácticas pedagógicas que fomenten la interacción, el aprendizaje significativo y la construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo así el rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje.

El modelo busca dinamizar la gestión educativa, mediante la promoción de acciones organizadas, planificadas y coherentes con las necesidades del contexto. Esto permite consolidar procesos institucionales más efectivos, donde la planificación, el liderazgo y la toma de decisiones contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad educativa. En este mismo sentido, se propone fomentar la participación activa de la familia y la comunidad, reconociéndolas como actores fundamentales en los procesos formativos. La corresponsabilidad entre escuela, familia y entorno social fortalece los vínculos educativos, genera mayor compromiso y favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos y pertinentes.

El modelo pretende articular los esfuerzos institucionales, generando sinergias que impacten positivamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la convivencia escolar. Esta articulación promueve el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos, consolidando una visión compartida orientada al desarrollo integral, ya que se constituye en una herramienta fundamental que permite transformar la realidad educativa desde una perspectiva integradora y colaborativa, en la que convergen diversos actores, saberes y prácticas para dar respuesta a las necesidades del contexto rural y potenciar la formación integral de los estudiantes.

Teorías que sustentan el Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para La Formación Integral en la Educación Primaria Rural

El Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, diseñado en la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal, se sustenta en un entramado teórico coherente con su fundamentación onto-epistemológica, la cual reconoce la realidad educativa rural como una construcción social dinámica, interdependiente y contextualizada. En este sentido, las teorías que respaldan el modelo no solo explican los procesos educativos, sino que orientan la transformación de la práctica pedagógica desde una perspectiva integradora, participativa y crítica.

En primer lugar, la teoría de la educación crítica de Paulo Freire constituye uno de los pilares fundamentales del modelo, al concebir la educación como un proceso de liberación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se

configura como una práctica social en la que los estudiantes, docentes y comunidad participan activamente en la interpretación y transformación de su realidad. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos rurales, donde la integración de saberes locales y la participación comunitaria permiten resignificar el proceso educativo, favoreciendo una formación integral con sentido crítico y compromiso social.

En correspondencia con esta visión, la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner aporta una comprensión sistémica del proceso educativo, al considerar que el desarrollo del estudiante está influenciado por múltiples sistemas interrelacionados, como la familia, la escuela y la comunidad. Esta perspectiva respalda la idea central del modelo, en la cual la educación rural no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un ecosistema social más amplio. En consecuencia, la articulación entre los diferentes actores educativos se convierte en un elemento esencial para fortalecer la formación integral, ya que permite generar entornos de aprendizaje más coherentes, significativos y contextualizados.

De igual manera, la teoría del capital social de Pierre Bourdieu fundamenta la importancia de las relaciones sociales como recursos clave en los procesos educativos. En el contexto de la educación rural, donde los recursos materiales suelen ser limitados, las redes de apoyo entre familia, escuela y comunidad adquieren un valor estratégico para el desarrollo de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el modelo promueve la construcción y fortalecimiento de vínculos sociales que faciliten la cooperación, la participación y el acceso a oportunidades educativas, consolidando así una educación más equitativa e inclusiva.

Por otra parte, la teoría del currículo relevante de Michael Young respalda la necesidad de diseñar procesos educativos contextualizados, en los cuales el conocimiento esté vinculado a las realidades y experiencias de los estudiantes. Este enfoque es coherente con la ontología de la investigación, que reconoce el contexto rural como un espacio de aprendizaje significativo. En este sentido, el modelo propone un currículo que integre los saberes locales, las prácticas culturales y las necesidades del entorno, favoreciendo la construcción de aprendizajes pertinentes y aplicables a la vida cotidiana.

A su vez, los fundamentos de la educación comunitaria destacan la importancia de la participación activa de todos los actores en el proceso educativo. Autores como

Apple y Beane plantean que la educación debe ser un proceso social compartido, mientras que enfoques como el de Arnstein enfatizan la participación como un ejercicio de empoderamiento. En coherencia con ello, el modelo reconoce a la comunidad como un agente fundamental en la formación del estudiante, promoviendo espacios de interacción, diálogo y corresponsabilidad que fortalecen la cohesión social y el sentido de pertenencia.

En relación con la formación integral, el modelo se apoya en enfoques del desarrollo humano como el de Amartya Sen, quien concibe la educación como un medio para ampliar las capacidades y libertades de las personas. Esta perspectiva se complementa con planteamientos como los de Delors, que proponen una educación basada en el aprender a conocer, hacer, ser y convivir. En el contexto rural, esta visión adquiere especial relevancia, ya que permite integrar dimensiones académicas, sociales, culturales y éticas en el proceso formativo, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno.

Las teorías sobre educación rural y desarrollo social refuerzan la idea de que la escuela es un agente clave en la transformación de las comunidades. Desde esta perspectiva, la educación no solo tiene un impacto en el aprendizaje individual, sino que también contribuye al fortalecimiento del tejido social, la participación ciudadana y el desarrollo sostenible. En consecuencia, el modelo asume la educación rural como un proceso estratégico para el desarrollo comunitario, en el cual la integración de los actores educativos se convierte en un factor determinante para el logro de una formación integral pertinente y significativa. Es así, que las teorías que sustentan este modelo convergen en una visión común: la educación como un proceso social, contextualizado y transformador, que se construye a partir de la interacción entre los actores educativos y su entorno. Esta base teórica no solo respalda la estructura del modelo, sino que legitima su propósito de fortalecer la formación integral en contextos rurales mediante la articulación efectiva de la comunidad educativa.

Fundamentación legal y normativa del Modelo de Integración de La Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural.

La fundamentación legal y normativa del Modelo de Integración de Articulación Comunidad–Escuela para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural se sustenta de manera especial en las políticas públicas educativas colombianas, las cuales orientan el sistema educativo hacia la equidad, la inclusión y la calidad. En

este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, enfatizando la corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia. Este principio se convierte en la base para promover modelos educativos que integren a todos los actores de la comunidad, especialmente en contextos rurales donde la educación debe responder a dinámicas sociales y culturales particulares.

En coherencia con lo anterior, la política pública educativa se concreta en instrumentos como el Plan Nacional Decenal de Educación, el cual plantea como uno de sus principales desafíos la construcción de una educación pertinente, inclusiva y contextualizada, con especial atención a las poblaciones rurales. Este plan promueve la participación activa de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la formación integral y la transformación de las prácticas pedagógicas, aspectos que se articulan directamente con el propósito del modelo propuesto. Asimismo, la Ley General de Educación 115 de 1994 refuerza la necesidad de desarrollar procesos educativos que respondan a las características del entorno, fomentando la autonomía institucional y la vinculación de la comunidad en la gestión educativa.

De igual manera, otras políticas y normativas complementarias, como la Ley 1620 de 2013 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, consolidan un enfoque de educación centrado en la formación integral, la convivencia y la participación democrática. Estas disposiciones reconocen que la calidad educativa no depende únicamente de los contenidos académicos, sino también de la construcción de ambientes escolares inclusivos, participativos y articulados con la comunidad. En este marco, el modelo se alinea con la política pública educativa al proponer una estrategia que fortalece la integración comunidad escuela, contribuyendo al cumplimiento de los fines de la educación en Colombia y al desarrollo de una educación rural más equitativa, pertinente y transformadora.

**MODELO DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA
FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL: CONTEXTO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS LAURELES, SEDES LA FOREST,
CAMPO 6 Y PRINCIPAL, DISTRITO DE BARRANCABERMEJA,
DEPARTAMENTO DE SANTANDER. COLOMBIA.**

La estructura sistémica del Modelo de Integración de Articulación Comunidad-Escuela se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad educativa como una construcción social dinámica, producto de la interacción entre los actores que participan en el proceso formativo. Desde esta perspectiva, la educación en contextos rurales no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como un sistema interdependiente donde confluyen experiencias, saberes y prácticas socioculturales. En este sentido, autores contemporáneos como Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) plantean que el paradigma interpretativo permite comprender los fenómenos educativos desde los significados que los sujetos construyen en su contexto, reconociendo la realidad como múltiple, dinámica y situada.

En coherencia con este enfoque, la organización del modelo en subsistemas responde a una lógica holística que evita la fragmentación de los procesos educativos. El paradigma interpretativo sostiene que el conocimiento es el resultado de la interacción social y la experiencia compartida, lo que implica comprender la educación desde una visión integradora. De acuerdo con Flick (2022), este enfoque privilegia el análisis de las prácticas en contextos reales, valorando la subjetividad y la construcción colectiva del conocimiento como elementos fundamentales para interpretar la realidad educativa. En este marco, la estructura del modelo permite comprender la formación integral como un proceso complejo que emerge de la relación entre escuela, familia y comunidad.

Esta estructura sistémica se articula con aportes recientes del paradigma crítico, el cual enfatiza la transformación social y el carácter emancipador de la educación. Según Kemmis, McTaggart y Nixon (2021), la investigación educativa contemporánea no solo busca interpretar la realidad, sino también transformarla a través de la participación activa de los actores y la reflexión sobre sus prácticas. En el contexto rural, esta perspectiva adquiere una relevancia estratégica, en tanto reconoce las particularidades socioculturales, económicas y territoriales que

configuran los procesos educativos, orientándolos hacia el desarrollo integral del estudiante, la equidad y la justicia social.

En este sentido, el modelo no solo responde a las necesidades del entorno, sino que las resignifica mediante prácticas pedagógicas pertinentes, inclusivas y transformadoras, que valoran los saberes locales y fomentan la participación activa de la comunidad educativa. De esta manera, se consolida como una propuesta teórico-práctica coherente con los enfoques contemporáneos de la educación, al articular la comprensión crítica de la realidad con acciones de intervención contextualizadas, desde una perspectiva sistémica, participativa y situada, que impulsa procesos sostenibles de mejoramiento educativo y fortalecimiento del tejido social.

La siguiente tabla presenta la estructura sistémica del Modelo de Integración de Articulación Comunidad Escuela, organizada en subsistemas, ejes estructurales y componentes clave, con el propósito de evidenciar la interrelación dinámica entre los elementos que orientan la formación integral en el contexto de la educación primaria rural. Esta organización permite comprender el modelo como un sistema articulado en el que convergen las acciones pedagógicas, la gestión educativa, la interacción con la comunidad y la cooperación institucional, favoreciendo una visión integradora y contextualizada del proceso educativo. En este sentido, la tabla no solo sintetiza los componentes del modelo, sino que también refleja la coherencia interna de la propuesta, orientada a responder de manera pertinente a las necesidades del entorno educativo.

Tabla 2*Estructura de Modelo de Integración*

Subsistema	Eje estructural del modelo	Descripción	Componentes clave
Subsistema de mediación pedagógica	Mediación pedagógica para el desarrollo integral en contextos rurales	Orienta la práctica docente hacia procesos de enseñanza activos, contextualizados y centrados en el estudiante, favoreciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral en el contexto rural.	Estrategias didácticas activas Aprendizaje significativo Mediación pedagógica Innovación Metodológica Contextualización del currículo
Subsistema de gestión educativa	Gestión educativa para la dinamización de procesos formativos	Articula acciones organizativas y de liderazgo que permiten planificar, ejecutar y evaluar procesos educativos coherentes con las necesidades del entorno.	Liderazgo Pedagógico Planificación institucional Organización escolar Evaluación y seguimiento Toma de decisiones estratégicas
Subsistema de interacción socioeducativa	Interacción socioeducativa para la corresponsabilidad formativa	Promueve la participación activa de la familia y la comunidad, fortaleciendo la corresponsabilidad en los procesos educativos y la construcción de aprendizajes significativos.	Participación de la familia Integración comunidad escuela Comunicación efectiva Saberes locales Trabajo colaborativo

Subsistema de articulación institucional	Articulación institucional para el fortalecimiento educativo	Favorece la cooperación entre actores e instancias educativas, generando sinergias que contribuyen al fortalecimiento de la formación integral y la sostenibilidad de los procesos educativos.	Redes institucionales Alianzas estratégicas Proyectos integradores Cooperación Interinstitucional Gestión articulada
--	--	--	---

Fuente. Elaboración del autor

Figura 6

Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica.



Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial a partir de información sobre el subsistema de articulación institucional. <https://firefly.adobe.com/generate/image>

Subsistema Mediación Pedagógica

En el marco del modelo de Integración integrado para la formación integral en contextos rurales, el subsistema de mediación pedagógica adquiere un papel central al situar al docente como un agente mediador del aprendizaje, cuya función trasciende la transmisión de contenidos para orientarse hacia la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, el docente se configura como un profesional que diseña, orienta y dinamiza experiencias educativas contextualizadas, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones cognitiva, social, emocional y ética. Desde una perspectiva contemporánea de la didáctica, Rebeca Anijovich (2019) sostiene que la mediación pedagógica implica la toma de decisiones intencionales por parte del docente para promover aprendizajes profundos, participativos y reflexivos. En esta línea, el docente no solo organiza contenidos, sino que construye escenarios de aprendizaje en los cuales el estudiante interactúa activamente con el conocimiento, con sus pares y con su contexto.

En correspondencia con lo anterior, los atributos del docente mediador pueden comprenderse a partir de diversas dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, la dimensión pedagógica refiere al dominio de estrategias didácticas activas, contextualizadas y centradas en el estudiante, que permiten promover el aprendizaje significativo. En segundo lugar, la dimensión reflexiva, sustentada en los aportes de Philippe Perrenoud (2004), destaca la necesidad de que el docente se constituya como un profesional reflexivo, capaz de analizar críticamente su práctica, tomar decisiones fundamentadas y ajustar sus acciones pedagógicas en función de las necesidades del contexto y de los estudiantes.

Asimismo, la dimensión socioemocional adquiere relevancia al considerar que el proceso educativo implica la construcción de vínculos basados en la empatía, la confianza y el reconocimiento del estudiante como sujeto integral. Este aspecto resulta especialmente significativo en contextos rurales, donde la escuela cumple una función social ampliada. Por otra parte, la dimensión contextual implica la capacidad del docente para comprender e integrar las particularidades culturales, sociales y económicas del entorno rural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando la pertinencia y relevancia de los contenidos.

Finalmente, la dimensión ética y transformadora, en consonancia con los planteamientos de Michael Fullan (2020), posiciona al docente como un agente de

cambio que contribuye no solo a la mejora de los procesos educativos, sino también a la transformación social de su contexto. En este sentido, la mediación pedagógica se configura como una práctica comprometida con la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible. Los atributos del docente en la mediación pedagógica se comprenden como una configuración compleja de saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales, articulados con habilidades didácticas, comunicativas y reflexivas, así como con disposiciones éticas y socioemocionales que orientan su práctica.

Desde referentes como Lev Vygotsky y David Ausubel, la mediación se concibe como un proceso intencionado que favorece la construcción de aprendizajes significativos a partir de la interacción social, el reconocimiento de los saberes previos y la contextualización del conocimiento. En este sentido, el docente actúa como un agente mediador que no solo transmite contenidos, sino que crea ambientes de aprendizaje activos, promueve el pensamiento crítico y facilita la apropiación del conocimiento en función de las realidades del estudiante y su entorno.

En consecuencia, el subsistema de mediación pedagógica se consolida como un eje estructural fundamental para el logro de una educación pertinente y de calidad en contextos rurales, al integrar prácticas educativas contextualizadas, inclusivas y transformadoras. Este enfoque se articula con planteamientos de Paulo Freire, quien resalta la importancia de una educación dialógica y liberadora, orientada a la transformación social. Así, la mediación pedagógica trasciende la acción didáctica tradicional para convertirse en un proceso estratégico que dinamiza la formación integral, fortalece la relación escuela–comunidad.

Figura 7
Subsistema de Gestión Educativa.



Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial a partir de información sobre el subsistema de articulación institucional. <https://firefly.adobe.com/generate/image>

Subsistema: Gestión Educativa

En el marco del modelo de Integración integrado orientado a la formación integral en contextos rurales, el subsistema de gestión educativa se configura como un eje estructural que posibilita la organización, orientación y dinamización de los procesos formativos, articulando los recursos, actores y estrategias institucionales en función del desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la gestión educativa trasciende una visión meramente administrativa para asumirse como un proceso estratégico, participativo y transformador, que incide directamente en la calidad, pertinencia e inclusión de la educación.

Un elemento central dentro de este subsistema lo constituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI), entendido como el instrumento de planificación y gestión que orienta el quehacer pedagógico, administrativo y comunitario de la institución educativa. El PEI no solo define la identidad institucional, sino que establece la misión, visión, principios, objetivos y estrategias que guían la acción educativa en coherencia con las necesidades del contexto. En palabras de Ministerio de Educación Nacional (1994), el PEI se configura como una construcción colectiva que permite a la comunidad educativa definir su horizonte formativo y organizar sus procesos en función del desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el PEI se constituye en el eje articulador de la gestión educativa, en tanto orienta la toma de decisiones, la planeación estratégica y la implementación de acciones pedagógicas e institucionales. En contextos rurales, su importancia se acentúa, dado que permite contextualizar la educación, responder a las particularidades socioculturales del entorno y promover procesos formativos pertinentes y significativos. En coherencia con lo anterior, la gestión educativa se sustenta en diversas dimensiones interrelacionadas. La dimensión directiva y de liderazgo implica la capacidad de los equipos directivos para movilizar la comunidad educativa en torno a los propósitos definidos en el PEI, promoviendo una visión compartida y una cultura institucional centrada en el aprendizaje. Al respecto, Michael Fullan (2020) señala que el liderazgo educativo efectivo se fundamenta en la construcción colectiva de sentido, la colaboración y el compromiso con la mejora continua.

La dimensión de planeación estratégica encuentra en el PEI su principal referente, ya que este orienta la formulación de planes, programas y proyectos

institucionales. La planeación, en este sentido, debe ser flexible, contextualizada y participativa, permitiendo la adaptación a las dinámicas cambiantes del entorno rural y garantizando la coherencia entre los objetivos institucionales y las prácticas pedagógicas. Por su parte, la dimensión de gestión de recursos se vincula estrechamente con las prioridades definidas en el PEI, asegurando que la asignación y uso de los recursos humanos, físicos y financieros respondan a los propósitos formativos de la institución. Esta gestión requiere de criterios de eficiencia, equidad y pertinencia, especialmente en contextos donde los recursos son limitados.

La dimensión evaluativa se orienta hacia el seguimiento y análisis de los procesos institucionales en función de los objetivos establecidos en el PEI, promoviendo la autoevaluación institucional y la toma de decisiones informadas. En este sentido, la evaluación se concibe como un proceso formativo que contribuye al aprendizaje organizacional y al fortalecimiento institucional (Hargreaves & O'Connor, 2018). La dimensión participativa y comunitaria reconoce el carácter colectivo del PEI, promoviendo la corresponsabilidad de los diferentes actores de la comunidad educativa en su construcción, implementación y evaluación.

Este enfoque fortalece el sentido de pertenencia y favorece la articulación entre la escuela y el entorno social. En síntesis, el subsistema de gestión educativa, orientado por el Proyecto Educativo Institucional, se consolida como un componente fundamental para la dinamización de los procesos formativos, en tanto permite articular de manera coherente los elementos del sistema educativo, garantizar la pertinencia contextual y promover una educación de calidad con enfoque integral. De este modo, el PEI no solo direcciona la acción institucional, sino que se constituye en un instrumento clave para la transformación educativa en contextos rurales. En esta misma línea, resulta pertinente destacar que el PEI trasciende su carácter normativo para convertirse en un dispositivo dinámico de gestión y reflexión institucional, que orienta la toma de decisiones pedagógicas, administrativas y comunitarias en función de las demandas del contexto.

Tal como lo plantea Andy Hargreaves (2020), las instituciones educativas que logran consolidar procesos de mejora sostenida son aquellas que desarrollan culturas organizacionales colaborativas, donde la planificación, la evaluación y la innovación se articulan de manera permanente. En este sentido, el PEI favorece la construcción de una visión compartida, impulsa la corresponsabilidad de los actores educativos y

posibilita la generación de estrategias pertinentes que responden a las realidades rurales. Así, la gestión educativa, mediada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), trasciende su función administrativa para constituirse en un dispositivo estratégico de orientación pedagógica y transformación institucional.

En coherencia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el PEI integra la misión, visión, principios y acciones de la comunidad educativa, permitiendo articular los procesos académicos, directivos y comunitarios bajo un horizonte común. Desde esta perspectiva, la gestión educativa no se limita a organizar recursos o cumplir normativas, sino que impulsa la construcción colectiva de sentidos, favorece la toma de decisiones participativas y orienta prácticas educativas pertinentes al contexto, especialmente en escenarios rurales donde las dinámicas sociales y culturales demandan respuestas situadas.

En este marco, la gestión educativa se convierte en un motor de transformación que impacta directamente el fortalecimiento del tejido social, al promover relaciones de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Asimismo, contribuye a la equidad educativa al generar condiciones para el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, reconociendo sus particularidades y contextos.

Figura 8
Subsistema de Interacción Socioeducativa



Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial a partir de información sobre el subsistema de articulación institucional. <https://firefly.adobe.com/generate/image>

Subsistema: Interacción socioeducativa

En el marco del modelo de Integración integrado orientado a la formación integral en contextos rurales, el subsistema de interacción socioeducativa se configura como un eje fundamental que promueve la corresponsabilidad formativa entre la escuela, la familia y la comunidad, reconociendo que el proceso educativo trasciende el aula y se construye en la interacción permanente entre diversos actores sociales. Este subsistema parte de la comprensión de la educación como un proceso social, cultural y relacional, en el que convergen múltiples saberes, experiencias y prácticas que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva contemporánea, la interacción socioeducativa se fundamenta en la necesidad de fortalecer los vínculos entre la institución educativa y su entorno, favoreciendo procesos de participación activa, diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2019) plantea la importancia de reconocer la diversidad de saberes presentes en los contextos sociales, promoviendo una ecología de saberes que integre el conocimiento académico con los saberes comunitarios. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en contextos rurales, donde las prácticas culturales y las dinámicas comunitarias constituyen un recurso pedagógico fundamental.

En coherencia con lo anterior, el subsistema de interacción socioeducativa se estructura en diversas dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, la dimensión familiar reconoce a la familia como agente educativo primario, cuya participación activa incide significativamente en los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes. La articulación escuela-familia permite fortalecer valores, hábitos y procesos de acompañamiento que favorecen el desarrollo integral. En segundo lugar, la dimensión comunitaria resalta el papel de la comunidad como escenario de aprendizaje y construcción social. organizaciones locales y líderes sociales, promoviendo procesos educativos contextualizados y pertinentes.

Por otra parte, la dimensión cultural implica el reconocimiento y valoración de las identidades, tradiciones y prácticas culturales del contexto rural, integrándolas al proceso educativo. Esto contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia, la identidad y el respeto por la diversidad. Asimismo, la dimensión participativa se orienta hacia la promoción de espacios de diálogo, concertación y toma de decisiones compartidas entre los diferentes actores educativos. En este aspecto, Henry Giroux (2020) destaca

la importancia de construir prácticas educativas democráticas que fomenten la participación y el pensamiento crítico.

La dimensión socioformativa integra las anteriores dimensiones, orientándose hacia la formación de sujetos comprometidos con su entorno, capaces de participar activamente en la transformación social. Este enfoque promueve la corresponsabilidad formativa, entendida como el compromiso compartido entre escuela, familia y comunidad en la formación integral del estudiante. Este subsistema se consolida como un componente esencial para la construcción de una educación pertinente, inclusiva y contextualizada, en tanto fortalece los vínculos entre la escuela y su entorno, promueve la participación activa de los actores educativos y favorece la integración de saberes. De este modo, contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes y a la transformación de los contextos rurales desde una perspectiva de equidad, inclusión y sostenibilidad.

Además de su función articuladora entre escuela, familia y comunidad, el subsistema de interacción socioeducativa adquiere una relevancia particular al ser comprendido como un espacio de construcción de capital social y cultural, donde se fortalecen las redes de confianza, cooperación y sentido colectivo que inciden en los procesos educativos. A diferencia del subsistema de gestión educativa centrado en la organización institucional, este subsistema pone el acento en las relaciones humanas, simbólicas y culturales que configuran el aprendizaje como una experiencia situada. En este sentido, resulta pertinente considerar los aportes de Robert Putnam (2000), quien plantea que el capital social entendido como las redes, normas y confianza que facilitan la cooperación constituye un factor determinante para el desarrollo de las comunidades. En contextos rurales, el fortalecimiento de este capital social a través de la interacción socioeducativa permite consolidar procesos educativos más sostenibles, participativos y coherentes con las dinámicas del territorio.

Este subsistema se sustenta en una perspectiva territorial de la educación, donde el entorno no es únicamente un contexto, sino un escenario pedagógico activo. Desde esta mirada, la escuela se abre al territorio y reconoce en él un espacio de aprendizaje, en el que se integran saberes locales, prácticas productivas, experiencias comunitarias y dinámicas culturales. Este enfoque permite resignificar el currículo y hacerlo más pertinente, vinculando la educación con la vida cotidiana de los estudiantes. Por otra parte, la interacción socioeducativa favorece el desarrollo de

una educación dialógica, basada en el reconocimiento del otro como sujeto de saber. En esta línea, Paulo Freire (1970/2005) plantea que el diálogo es un elemento fundamental para la construcción del conocimiento, en tanto permite superar relaciones verticales y promover procesos educativos horizontales, participativos y emancipadores. En contextos rurales, esta perspectiva cobra especial importancia al valorar las voces de la comunidad y promover su participación activa en los procesos formativos.

Adicionalmente, este subsistema contribuye al fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial, aspectos fundamentales para evitar procesos de desvinculación social y educativa. La interacción constante entre la escuela y la comunidad permite que los estudiantes reconozcan el valor de su entorno, se identifiquen con su cultura y desarrollen un compromiso con su territorio. La interacción socioeducativa se proyecta como un escenario para la formación ciudadana y la construcción de tejido social, en el que se promueven valores como la solidaridad, la participación, la responsabilidad y la convivencia.

Figura 9

Subsistema de Articulación Institucional



Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial a partir de información sobre el subsistema de articulación institucional. <https://firefly.adobe.com/generate/image>

Subsistema: Articulación institucional.

En el marco del modelo de Integración integrado orientado a la formación integral en contextos rurales, el subsistema de articulación institucional se configura como un eje estratégico que posibilita la integración, coordinación y cooperación entre diferentes instancias, sectores y actores, con el propósito de fortalecer los procesos educativos y ampliar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Este subsistema responde a la necesidad de superar la fragmentación institucional, promoviendo una visión sistémica de la educación en la que confluyen políticas públicas, iniciativas comunitarias y acciones intersectoriales.

A diferencia de otros subsistemas centrados en la dinámica interna de la institución educativa, la articulación institucional se proyecta hacia el establecimiento de redes, alianzas y vínculos interinstitucionales, que permiten potenciar recursos, conocimientos y capacidades para el logro de objetivos comunes. En este sentido, la educación se concibe como un proceso que requiere la participación coordinada de múltiples actores, tales como entidades gubernamentales, organizaciones sociales, sector productivo y comunidad en general. Desde una perspectiva contemporánea, la articulación institucional se fundamenta en el enfoque de gobernanza colaborativa, entendido como la capacidad de diferentes actores para trabajar de manera conjunta en la solución de problemáticas comunes. Al respecto, Mark Moore (2013) plantea que la generación de valor público depende en gran medida de la articulación efectiva entre instituciones, lo cual permite optimizar recursos y generar impactos sostenibles en la sociedad.

En coherencia con lo anterior, este subsistema se estructura en diversas dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, la dimensión interinstitucional se orienta al establecimiento de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas, que contribuyan al fortalecimiento de los procesos educativos mediante el acceso a recursos, programas y servicios complementarios. En segundo lugar, la dimensión intersectorial implica la articulación de la educación con otros sectores como salud, cultura, deporte y desarrollo social, reconociendo que la formación integral del estudiante requiere un abordaje multidimensional. Este enfoque permite atender de manera más completa las necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde las condiciones de vulnerabilidad pueden ser más acentuadas.

Por otra parte, la dimensión de redes educativas promueve la creación y participación en comunidades de aprendizaje, redes de docentes e instituciones que comparten experiencias, conocimientos y buenas prácticas. En este aspecto, Etienne Wenger (2010) destaca la importancia de las comunidades de práctica como espacios de aprendizaje colectivo y desarrollo profesional. Asimismo, la dimensión de políticas públicas se orienta a la alineación de las acciones institucionales con los lineamientos y normativas del sistema educativo, garantizando coherencia y sostenibilidad en los procesos. Esta articulación permite que las instituciones educativas se inserten de manera efectiva en el marco de las políticas educativas nacionales y territoriales. La dimensión de proyección social reconoce la responsabilidad de la institución educativa en el desarrollo de su entorno, promoviendo iniciativas que contribuyan al bienestar comunitario y al fortalecimiento del tejido social.

El subsistema de articulación institucional se consolida como un componente fundamental para el fortalecimiento educativo, en tanto permite ampliar las capacidades de la institución mediante la cooperación y el trabajo en red. Su aporte específico radica en que trasciende los límites de la escuela, conectándola con su entorno institucional y social, lo que favorece una educación más integral, pertinente y sostenible. De este modo, la articulación institucional no solo optimiza recursos y procesos, sino que contribuye a la construcción de un ecosistema educativo capaz de responder de manera efectiva a las demandas de los contextos rurales.

El modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la formación integral en Educación Primaria Rural se fundamenta en una visión de la educación como un proceso complejo, dinámico y contextualizado, en el que convergen múltiples actores, saberes y prácticas orientadas al desarrollo integral del estudiante. En coherencia con los planteamientos de Edgar Morin (2001), se asume la necesidad de comprender la realidad educativa desde la interrelación de sus partes, superando enfoques fragmentados y promoviendo una mirada integradora que articule el ser, el saber, el hacer y el convivir.

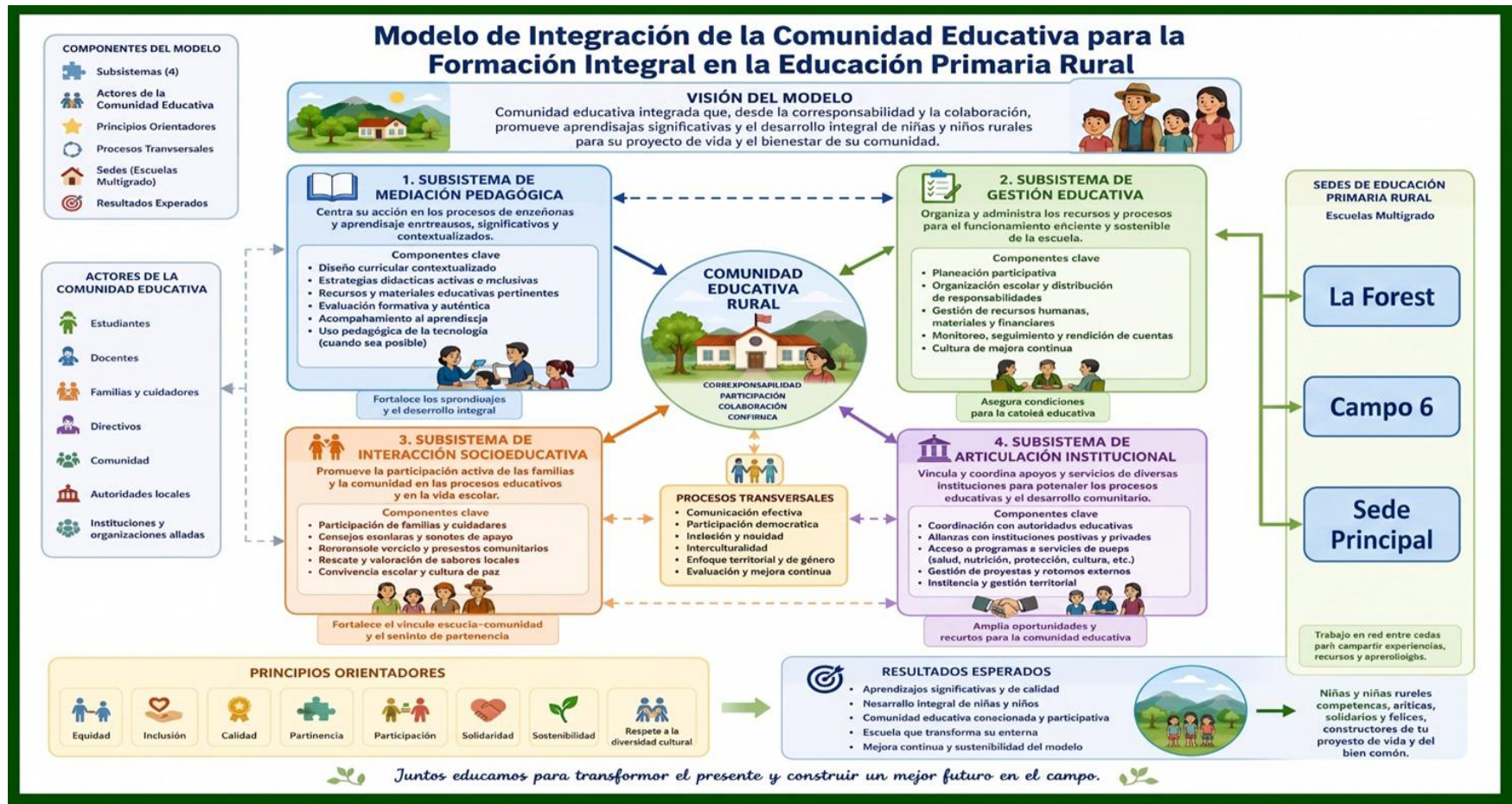
La cooperación interinstitucional y las alianzas estratégicas constituyen mecanismos fundamentales para ampliar el alcance y la calidad de los procesos educativos, especialmente en contextos rurales donde las instituciones, de manera aislada, suelen enfrentar limitaciones de recursos, cobertura y capacidad de respuesta. En este sentido, la articulación entre actores como entidades

gubernamentales, organizaciones sociales, sector productivo y comunidad permite generar sinergias orientadas al logro de objetivos comunes, optimizando recursos y fortaleciendo las capacidades institucionales. Desde el marco normativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia promueve la articulación intersectorial como estrategia para garantizar una educación pertinente, inclusiva y de calidad, reconociendo que la formación integral trasciende el ámbito escolar y requiere del compromiso de múltiples actores sociales.

En esta perspectiva, las alianzas estratégicas no solo facilitan el acceso a recursos técnicos, humanos y financieros, sino que también enriquecen los procesos pedagógicos mediante el intercambio de saberes, experiencias y buenas prácticas. Asimismo, fortalecen el vínculo entre la escuela y su entorno, contribuyendo al desarrollo territorial y al mejoramiento del tejido social. Este tipo de cooperación favorece la implementación de proyectos educativos contextualizados, la innovación pedagógica y la proyección social de la institución, consolidando escenarios de aprendizaje más dinámicos y significativos.

Figura 10

Modelo de Integración de la Comunidad Educativa desde los subsistemas que lo componen.



Fuente: Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial a partir de información sobre el subsistema de articulación institucional. <https://firefly.adobe.com/generate/image>

Perspectiva Reflexiva del Modelo

El gráfico del Modelo de Integración configura una arquitectura sistémica de carácter complejo en la que los subsistemas de mediación pedagógica, gestión educativa, interacción socioeducativa y articulación institucional convergen en un núcleo integrador orientado a la formación integral y al desarrollo humano. Esta estructura responde epistemológicamente a los postulados del pensamiento complejo de Edgar Morin, quien plantea que la realidad educativa no puede ser comprendida desde lógicas reduccionistas o lineales, sino desde una racionalidad compleja que articula, dialoga e interrelaciona los componentes del sistema. En este sentido, el núcleo del modelo expresa una unidad organizacional emergente donde las dimensiones cognitivas, ética, social, cultural y emocional se entrelazan de manera recursiva, configurando un tejido formativo que supera la fragmentación del conocimiento escolar tradicional.

Desde esta perspectiva, el modelo incorpora de manera sustantiva los fundamentos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, para quien la educación constituye una práctica social, política y ética orientada a la transformación de la realidad. El carácter dialógico del proceso educativo, central en Freire, permite comprender la articulación comunidad–escuela no como un mecanismo funcional o instrumental, sino como un espacio de co-construcción de saberes en el que los sujetos educativos se constituyen como actores históricos capaces de leer críticamente su contexto y de intervenirlo transformadoramente. En consecuencia, la praxis educativa entendida como la articulación entre reflexión crítica y acción transformadora se erige como principio estructurante del modelo, otorgándole densidad epistemológica y compromiso emancipador.

El Modelo de Integración de la Comunidad Educativa para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural, configurado en el contexto de la Institución Educativa Los Laureles, sedes La Forest, Campo 6 y Principal del Distrito de Barrancabermeja, se fundamenta en la comprensión de la educación rural como un fenómeno socioeducativo complejo, contextualizado y multidimensional, que demanda enfoques integradores capaces de comprender las interacciones entre los diferentes actores y dinámicas que configuran el proceso educativo. Esta comprensión emergió del análisis realizado en las

sedes La Forest, Campo 6 y Principal, escenarios investigativos que permitieron reconocer las particularidades pedagógicas, comunitarias y organizativas presentes en la educación primaria rural, así como las necesidades de articulación entre escuela, familia y comunidad.

En coherencia con los planteamientos de Edgar Morin, la educación es asumida como un sistema abierto e interdependiente, en el cual las relaciones entre sus componentes generan dinámicas complejas que no pueden comprenderse de manera fragmentada ni lineal. Desde esta perspectiva, la formación integral exige reconocer la interrelación entre dimensiones pedagógicas, sociales, culturales, emocionales y comunitarias, especialmente en contextos rurales donde las prácticas educativas están profundamente vinculadas con las realidades territoriales. De forma complementaria, el enfoque de Paulo Freire permite comprender la educación como una práctica dialógica y transformadora, donde el conocimiento se construye desde la experiencia, la interacción y la lectura crítica de la realidad vivida por los actores educativos.

En este marco, el modelo se constituye como una propuesta teórico-práctica derivada de los hallazgos investigativos obtenidos en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal, a partir de las experiencias, percepciones y dinámicas identificadas entre docentes, estudiantes, familias y directivos. Por consiguiente, es importante precisar que el modelo no ha sido implementado ni ejecutado dentro de la institución educativa, razón por la cual sus planteamientos corresponden a una construcción analítica y prospectiva orientada a ofrecer una ruta de fortalecimiento para la formación integral en la educación primaria rural. En este sentido, la propuesta representa un marco orientador susceptible de ser aplicado, validado y ajustado en futuras experiencias institucionales, conforme a las necesidades y particularidades del contexto educativo rural.

De esta manera, el modelo adquiere valor como una construcción emergente del proceso investigativo, cuyo propósito consiste en contribuir a la resignificación de las prácticas educativas desde una perspectiva holística, participativa y contextualizada, favoreciendo la articulación entre comunidad y escuela como eje fundamental para el desarrollo integral de niñas y niños rurales.

Desde el análisis empírico-contextual, la implementación del modelo evidencia que la articulación de los subsistemas configura una red de relaciones funcionales que incrementa la coherencia interna del proceso educativo y su capacidad de incidencia social. En concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en materia de calidad, equidad e inclusión, se observa que la gestión articulada favorece la toma de decisiones contextualizadas, optimiza la gobernanza institucional y potencia la pertinencia de las prácticas pedagógicas. En términos freireanos, este proceso contribuye a la superación de la educación bancaria, promoviendo en su lugar una educación problematizadora, en la que el diálogo y la participación constituyen ejes estructurantes del acto educativo. Paralelamente, desde el pensamiento complejo, se reconoce que dichas interacciones generan emergencias formativas que fortalecen el tejido social y consolidan procesos de corresponsabilidad educativa entre escuela, familia y comunidad.

En el plano teórico, el modelo se consolida como una construcción epistemológica de carácter integrador que articula categorías como formación integral, complejidad educativa, desarrollo territorial, participación comunitaria y gestión contextualizada del conocimiento. Su aporte radica en trascender la racionalidad fragmentada de la escuela rural tradicional, proponiendo una comprensión sistémica y relacional del hecho educativo. Asimismo, su orientación praxis-transformadora lo sitúa en diálogo directo con la pedagogía crítica de Freire, mientras que su estructura organizacional recursiva y no lineal se inscribe en el paradigma de la complejidad propuesto por Morin. En este sentido, el modelo no solo interpreta la realidad educativa rural, sino que la reconfigura como campo de intervención crítica y transformadora. Finalmente, el Modelo de Integración se constituye en un referente teórico-práctico transferible a contextos rurales similares, particularmente en el Departamento de Santander y en otras regiones del país con condiciones socioeducativas análogas. Su pertinencia radica en su capacidad para articular dimensiones estructurales y emergentes del sistema educativo, promoviendo una educación situada, inclusiva y socialmente significativa.

SECCIÓN VI

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones derivadas de la presente investigación sintetizan los principales hallazgos emergentes del proceso interpretativo diseñado en torno a la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral en la educación primaria rural. Estas reflexiones no se limitan a una exposición descriptiva de resultados, sino que constituyen un ejercicio analítico que permitió comprender las complejidades, tensiones y posibilidades inherentes al fenómeno estudiado, particularmente en el contexto de la Institución Educativa Los Laureles, focalizada en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. En este sentido, el estudio posibilitó develar cómo las dinámicas socioeducativas rurales se configuran desde relaciones históricas, territoriales y culturales que inciden directamente en la manera como se construyen los procesos formativos y la interacción entre escuela, familia y comunidad.

En primer lugar, se concluye que las concepciones, vivencias y experiencias de los actores educativos evidencian una comprensión heterogénea de la formación integral, mediada por factores sociales, culturales, económicos y territoriales propios de la ruralidad. Aunque docentes, familias y directivos reconocen la importancia de fortalecer procesos educativos que trasciendan lo estrictamente académico, persisten prácticas fragmentadas donde la participación comunitaria se desarrolla, en gran medida, de manera ocasional y vinculada a actividades específicas de la vida escolar. Esta situación revela una tensión estructural entre el reconocimiento discursivo de la corresponsabilidad educativa y las limitaciones contextuales que dificultan su concreción sostenida. No obstante, los hallazgos permitieron identificar capacidades comunitarias, vínculos de confianza y disposiciones favorables que constituyen un capital socioeducativo susceptible de fortalecimiento para consolidar procesos más participativos e integrales.

En segundo lugar, la investigación permitió comprender que el proceso de integración entre escuela, familia y comunidad en los escenarios rurales estudiados se configura desde dinámicas aún incipientes, caracterizadas por niveles variables de articulación institucional y baja sistematicidad en los mecanismos de participación.

Factores como la dispersión geográfica, las condiciones socioeconómicas, las dinámicas productivas familiares, las limitaciones de conectividad y las restricciones institucionales condicionan significativamente la interacción entre los actores educativos. Sin embargo, el estudio también permitió evidenciar que la escuela rural continúa ocupando un lugar simbólico y social relevante como espacio de encuentro comunitario, reconocimiento cultural y construcción de tejido social, lo cual reafirma su potencial transformador dentro de los territorios rurales.

Desde una lectura interpretativa más profunda, se concluye que la integración de la comunidad educativa no puede reducirse a acciones instrumentales, convocatorias ocasionales o esquemas administrativos de participación. Por el contrario, constituye un fenómeno complejo que exige ser comprendido desde una perspectiva sistémica, dialógica y territorialmente situada, donde las relaciones entre escuela, familia, comunidad e instituciones se configuren bajo principios de corresponsabilidad, reconocimiento mutuo y construcción colectiva del proceso educativo. En esta lógica, la formación integral emerge no solo como un propósito educativo, sino como una categoría articuladora que resignifica el sentido de la educación rural al incorporar dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, éticas, culturales y comunitarias del desarrollo humano.

Asimismo, los hallazgos permiten inferir que las prácticas pedagógicas, de gestión e interacción socioeducativa requieren transitar desde modelos centrados predominantemente en el cumplimiento institucional hacia enfoques más contextualizados, participativos y reflexivos, capaces de reconocer las particularidades del territorio rural. Esta necesidad implica fortalecer procesos de mediación pedagógica contextualizada, liderazgo educativo participativo, formación continua docente, comunidades de aprendizaje y mecanismos permanentes de diálogo escuela–familia–comunidad, elementos que emergieron de manera recurrente durante el proceso investigativo como condiciones necesarias para avanzar hacia una educación rural más pertinente y humanizante.

En este marco, el Modelo Holístico de Articulación Comunidad–Escuela para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural constituye una construcción teórica

derivada de la interpretación de los hallazgos y no una propuesta implementada ni validada empíricamente en el contexto institucional. Su formulación representa un aporte epistemológico y organizacional que busca ofrecer una estructura integradora sustentada en cuatro subsistemas interdependientes —mediación pedagógica, gestión educativa, interacción socioeducativa y articulación institucional—, orientados a favorecer mayores niveles de coherencia entre los actores y procesos educativos rurales. En consecuencia, el modelo se proyecta como un referente conceptual susceptible de adaptación, contextualización y futura validación en escenarios educativos rurales similares.

Esta investigación permite concluir que la transformación de la educación primaria rural exige superar visiones fragmentadas del proceso educativo y avanzar hacia modelos comprensivos que reconozcan la complejidad de los territorios, los saberes locales y las relaciones comunitarias como elementos constitutivos de la formación integral. Más allá de responder a necesidades institucionales particulares, el estudio invita a repensar críticamente las políticas, prácticas y estructuras educativas desde una perspectiva de equidad territorial, inclusión y sostenibilidad educativa, reconociendo que el fortalecimiento de la educación rural no depende exclusivamente de la escuela, sino de la capacidad colectiva de construir comunidades educativas corresponsables, cohesionadas y comprometidas con el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Recomendaciones de la investigación

Las recomendaciones que se presentan a continuación emergen del análisis interpretativo de los hallazgos y de las reflexiones conclusivas derivadas del proceso investigativo, orientándose hacia el fortalecimiento de la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral en escenarios rurales. Más que constituirse en orientaciones prescriptivas, estas se configuran como líneas de acción estratégicas y contextualizadas que responden a las dinámicas, potencialidades y tensiones identificadas en la Institución Educativa Los Laureles, particularmente en las sedes La Forest, Campo 6 y Principal. En este sentido, las recomendaciones pretenden aportar a la consolidación de procesos educativos más pertinentes, participativos y sostenibles, favoreciendo la articulación entre escuela, familia, comunidad e instituciones

del territorio como condición necesaria para el fortalecimiento de la educación primaria rural.

En primer lugar, se recomienda fortalecer los procesos de participación de la comunidad educativa mediante la consolidación de estrategias permanentes de interacción, diálogo y corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. Resulta necesario trascender prácticas de vinculación ocasional hacia mecanismos sistemáticos que favorezcan la participación activa de las familias y actores comunitarios en la toma de decisiones pedagógicas, los procesos de acompañamiento escolar y la construcción colectiva de iniciativas formativas contextualizadas. Desde una perspectiva crítica, este fortalecimiento implica reconocer que la integración comunitaria no puede depender exclusivamente de convocatorias institucionales esporádicas, sino de la construcción progresiva de relaciones de confianza, sentido de pertenencia y compromiso compartido con el desarrollo integral de los estudiantes.

En segundo lugar, se recomienda fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión educativa institucional como ejes dinamizadores de los procesos de transformación escolar en contextos rurales. Para ello, se considera pertinente promover prácticas de planeación participativa, seguimiento institucional y articulación curricular que integren las necesidades del territorio con los propósitos formativos de la institución. En este marco, se sugiere considerar el Modelo Holístico de Articulación Comunidad–Escuela para la Formación Integral en la Educación Primaria Rural como un referente orientador susceptible de análisis institucional, contextualización y futura incorporación gradual en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), siempre que medien procesos previos de socialización, validación participativa y adecuación a las realidades de cada sede educativa.

Se recomienda diseñar y fortalecer programas de formación continua dirigidos a docentes y directivos, centrados en mediación pedagógica contextualizada, innovación metodológica, evaluación formativa, liderazgo pedagógico, educación socioemocional y construcción de comunidades de aprendizaje docente. Los hallazgos permiten inferir que el fortalecimiento profesional adquiere especial relevancia en escenarios rurales, donde las condiciones del contexto demandan respuestas pedagógicas flexibles, creativas y

territorialmente pertinentes. Por ello, resulta necesario promover procesos formativos situados que favorezcan la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción de saber pedagógico contextualizado.

De igual manera, se recomienda fortalecer alianzas interinstitucionales y redes de cooperación territorial que amplíen las oportunidades educativas y favorezcan el bienestar integral de la comunidad escolar. La articulación con entidades gubernamentales, organizaciones sociales, instituciones de educación superior, sector productivo y actores comunitarios puede constituirse en una estrategia significativa para gestionar recursos, desarrollar proyectos pedagógicos y generar condiciones más favorables para la permanencia, inclusión y calidad educativa en los contextos rurales.

Se recomienda dar continuidad a procesos investigativos orientados a profundizar en el estudio de la integración familia–escuela–comunidad y la formación integral en educación rural, especialmente mediante investigaciones aplicadas que permitan valorar la pertinencia, viabilidad y posibles alcances del modelo teórico propuesto. En consecuencia, futuras investigaciones podrían orientarse hacia procesos de validación, pilotaje o evaluación contextualizada del modelo en instituciones rurales de Barrancabermeja y otros territorios del departamento de Santander, permitiendo ampliar la comprensión sobre sus posibilidades de contribución al fortalecimiento de la calidad educativa, el tejido comunitario y el desarrollo integral de niñas y niños en escenarios rurales.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). *La escuela rural en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 62, 77-94.
- Alarcón, J., & Gómez, L. (2019). *Desafíos y oportunidades en la educación rural: Un enfoque desde la escasez de recursos y la formación docente*. Revista de Educación Rural, 5(2), 45-62.
- Amarista, M., & Camacho, M. (2009). *Planificación instruccional (2ª ed.)*. Fondo Editorial UNELLEZ.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Escuelas democráticas: Lecciones de educación poderosa (2ª ed.)*. Heinemann.
- Arnstein, S. R. (1969). *Una escalera de participación ciudadana*. Revista del Instituto Americano de Planificadores, 35(4), 216-224.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Avalos, B. (2018). *Desarrollo profesional docente: aprendizaje y cambio en la enseñanza*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Evaluación formativa y aprendizaje*. Narcea.
- Boaventura de Sousa Santos. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Bourdieu, P. (1986). *Las formas del capital*. En J. Richardson (Ed.), Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación (pp. 241-258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press.
- Cabero-Almenara, J. (2020). *Educación y tecnologías digitales: retos para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cáceres. (2008). *Clave para una educación de calidad*. Kapeluz.
- Cabrera, A. F. (2015). *La educación rural: Contextos, desafíos y oportunidades*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 45(2), 23-45.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá, D.C.
- Congreso de Colombia. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá, D.C.

- Corredor, S. (2012). *Conflictos en la escuela. Política de convivencia escolar*. Revista de Psicología. Ministerio de Educación de Chile.
- Creswell, J. W. (2013). *Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (4ª ed.)*. Sage.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implicaciones de la investigación sobre aprendizaje y desarrollo humano para la educación*. Revista de Educación, 391, 9–38.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz*. Learning Policy Institute.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Denzin, N. (2001). *Interaccionismo interpretativo*. Sage.
- Durston, J., & Miranda, F. (2002). *El desarrollo rural en América Latina y el Caribe: Nuevas lecturas*. CEPAL.
- Epstein, J. (2008). *Participación de la escuela y la familia (6ª ed.)*. Mac Millán.
- Epstein, J. L. (2011). *Alianzas entre escuela, familia y comunidad: Preparando educadores y mejorando escuelas*. Westview Press.
- Esté, A. (2009). *La escuela punitiva*. Díaz de Santos.
- Farrell, T. S. C. (2018). *Reflexión en la práctica docente*. Routledge.
- Fernández, L., & Ruiz, M. (2017). *Modelos educativos en áreas rurales: Un enfoque crítico*. Revista de Educación Rural, 21(4), 45-60.
- Ferrer, G. (2005). *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje*. Educar, 61-70.
- Feyerabend, P. (1975). *Contra el método. Reverso*.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Fullan, M. (2021). *La nueva transformación educativa: Liderazgo para el cambio profundo*. Routledge.

- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método*. Continuum.
- García, A. (2011). *Organización escolar y familia*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- García, J. A. (2003). *La formación integral en la educación contemporánea*. Revista Iberoamericana de Educación, 31(1), 45-58.
- García, L., & López, R. (2017). *Desafíos y oportunidades en la educación rural*. Revista de Educación Rural, 15(2), 34-48.
- García, L., & López, R. (2018). *Desafíos y oportunidades en la educación rural*. Journal of Rural Education, 15(2), 34-48.
- Giorgi, A. (2009). *El método fenomenológico descriptivo en psicología: un enfoque husserliano modificado*. Duquesne University Press.
- González, P., & Ramírez, S. (2020). *Revisión crítica de los modelos de integración comunitaria en la educación rural*. Revista de Educación Comparada, 32(1), 89-106.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Paradigmas contrapuestos en la investigación cualitativa*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 105-117). Sage.
- Hargreaves, A. (2020). *Educación emocional y relaciones en la escuela*. Narcea.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *El poder de la retroalimentación*. Revista de Investigación Educativa, 77(1), 81-112.
- Hernández, M. (2020). *Formación integral en contextos rurales: Un enfoque multidimensional*. Editorial Académica.
- Hernández, M., & Pérez, A. (2019). *La comunidad educativa como agente de cambio en la educación rural*. Journal of Rural Education, 12(4), 56-69.
- Hernández, P. (2018). *Metodologías participativas en la investigación educativa rural: Un enfoque integral*. Educación y Sociedad, 12(3), 34-48.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, L. (2010). *La orientación educativa y vocacional*. Patria.
- Jiménez, F. (2018). *Integración de la comunidad educativa en la educación rural en Colombia: Un análisis de políticas y prácticas*. Estudios Educativos Colombianos, 15(4), 99-115.

Ortega Solórzano, A., & Meza Galván, M. M. (2021). Relación escuela–familia en condiciones de ruralidad como parte del proceso de desarrollo integral del niño. *Assensus*, 6(11), 9–37. <https://doi.org/10.21897/assensus.2276>

Páez-Rodas, N. J., Agudelo-Suárez, Á. H., & Caicedo-Moreno, M. (2021). Saber docente y diálogos disciplinares: construcción de un currículo integrado con enfoque interdisciplinar. Universidad Católica de Oriente.

ANEXOS

ANEXO A

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

**Hacia la Integración de la Comunidad Educativa con Énfasis en
la Formación integral: Fundamentos para la Educación Primaria en
Contexto Rural.**

GUION DE ENTREVISTA.

INFORMANTES: PADRES Y FAMILIA

Preguntas				Observaciones/Sugerencias
Para usted ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?				
¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?				
¿Describa las diversas actividades que realiza como miembro de la comunidad educativa?				
¿Cuándo se habla de formación integral en los estudiantes de educación primaria, a que se hace referencia?				

¿Detalle las diversas actividades que se impulsan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?				
¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?				
Un propósito de la comunidad educativa es promover la participación activa y colaborativa de sus miembros. ¿Desde su experiencia como valora este propósito en la institución?				
¿Describa las diversas actividades extracurriculares que se diseñan y ejecutan en pro de la formación integral de los estudiantes?				
¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?				

Desde su experiencia, ¿detalle los principales obstáculos que se presentan en labor de la comunidad educativa?				
¿Cómo se fortalece la calidad educativa en la institución, desde la labor de la comunidad educativa?				
¿Cuál es su visión sobre la labor que realizan los gerentes educativos, docentes y estudiantes en la comunidad educativa?				
¿Cuál es su evaluación sobre el desempeño de la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?				

GUIÓN DE ENTREVISTA. PADRES. FAMILIA

1. Para usted ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?
2. ¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?
3. ¿Describa las diversas actividades que realiza como miembro de la comunidad educativa?
4. ¿Cuándo se habla de formación integral en los estudiantes de educación primaria, a que se hace referencia?
5. ¿Detalle las diversas actividades que se impulsan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?

6. ¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?
7. Un propósito de la comunidad educativa es promover la participación activa y colaborativa de sus miembros. ¿Desde su experiencia como valora este propósito en la institución?
8. ¿Describa las diversas actividades extracurriculares que se diseñan y ejecutan en pro de la formación integral de los estudiantes?
9. ¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?
10. Desde su experiencia, ¿detalle los principales obstáculos que se presentan en labor de la comunidad educativa?
11. ¿Cómo se fortalece la calidad educativa en la institución, desde la labor de la comunidad educativa?
12. ¿Cuál es su visión sobre la labor que realizan los gerentes educativos, docentes y estudiantes en la comunidad educativa?
13. ¿Cuál es su evaluación sobre el desempeño de la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?

Hacia la Integración de la Comunidad Educativa con Énfasis en la Formación integral: Fundamentos para la Educación Primaria en Contexto Rural.

GUION DE ENTREVISTA.

INFORMANTE: Coordinadores.

Preguntas				Observaciones/Su gerencias
¿Desde su visión gerencial ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?				

¿Describa su labor gerencial en la conformación de la comunidad educativa?				
¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?				
¿Como impacta la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?				
Desde su labor gerencial, ¿Detalle las diversas actividades que se impulsan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?				
Desde su función gerencial, ¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?				
¿Cuáles estrategias gerenciales se aplican y cuál es el resultado, para la integración de la comunidad educativa?				

¿Cuál es la importancia del trabajo en equipo como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?				
¿Cuál es la importancia del liderazgo como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?				
¿Cuál es la importancia de la toma de decisiones como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?				
¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?				
¿Qué acciones limitan la integración y desempeño eficaz de la comunidad educativa?				
Desde su visión gerencial, ¿Qué aspectos se deben fortalecer para que se produzca una integración de la				

comunidad educativa que responda a sus objetivos básicos?				
---	--	--	--	--

GUION GERENTE (COORDINADORES)

1. ¿Desde su visión gerencial ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?
2. ¿Describa su labor gerencial en la conformación de la comunidad educativa?
3. ¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?
4. ¿Como impacta la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?
5. Desde su labor gerencial, ¿Detalle las diversas actividades que se impulsan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?
6. Desde su función gerencial, ¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?
7. ¿Cuáles estrategias gerenciales se aplican y cuál es el resultado, para la integración de la comunidad educativa?
8. ¿Cuál es la importancia del trabajo en equipo como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?
9. ¿Cuál es la importancia del liderazgo como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?
10. ¿Cuál es la importancia de la toma de decisiones como acción gerencial en la integración de la comunidad educativa?
11. ¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?
12. ¿Qué acciones limitan la integración y desempeño eficaz de la comunidad educativa?
13. Desde su visión gerencial, ¿Qué aspectos se deben fortalecer para que se produzca una integración de la comunidad educativa que responda a sus objetivos básicos?

**Hacia la Integración de la Comunidad Educativa con Énfasis en
la Formación integral: Fundamentos para la Educación Primaria en
Contexto Rural.**

GUION DE ENTREVISTA.

GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES.

Preguntas				Observaciones/Su gerencias
Desde su experiencia docente ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?				
¿Cuál es su visión sobre el impacto de la comunidad educativa en la institución?				
¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?				
¿Cuándo se habla de formación integral en los estudiantes de educación primaria, a que se hace referencia?				

¿Por qué la comunidad educativa debe impulsar la formación integral de los estudiantes en la educación primaria?				
¿Detalle las diversas actividades que se ejecutan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?				
¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?				
¿Describa las diversas actividades extracurriculares que se diseñan y ejecutan en pro de la formación integral de los estudiantes?				
¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?				

Desde su experiencia, ¿detalle los principales obstáculos que se presentan en labor de la comunidad educativa?				
¿Cómo se fortalece la calidad educativa en la institución, desde la labor de la comunidad educativa?				
¿Cuál es su visión sobre la labor que realizan los gerentes educativos, padres y estudiantes, en la comunidad educativa?				
¿Cuál es su evaluación sobre el desempeño de la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?				

GUION DE ENTREVISTA. DOCENTES.

1. Desde su experiencia docente. ¿Cuál es la importancia de la comunidad educativa?
2. ¿Cuál es su visión sobre el impacto de la comunidad educativa en la institución?
3. ¿Qué acciones positivas se logran desde la integración y articulación adecuada de la comunidad educativa?
4. ¿Cuándo se habla de formación integral en los estudiantes de educación primaria, a que se hace referencia?
5. ¿Por qué la comunidad educativa debe impulsar la formación integral de los estudiantes en la educación primaria?

6. ¿Detalle las diversas actividades que se ejecutan desde la comunidad educativa, en pro de la formación integral de los estudiantes?
7. ¿Describa cómo es su participación en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional PEI?
8. ¿Describa las diversas actividades extracurriculares que se diseñan y ejecutan en pro de la formación integral de los estudiantes?
9. ¿Qué acciones ejecuta la comunidad educativa para la mejora constante del establecimiento educativo?
10. Desde su experiencia, ¿detalle los principales obstáculos que se presentan en labor de la comunidad educativa?
11. ¿Cómo se fortalece la calidad educativa en la institución, desde la labor de la comunidad educativa?
12. ¿Cuál es su visión sobre la labor que realizan los gerentes educativos, padres y estudiantes, en la comunidad educativa?
13. ¿Cuál es su evaluación sobre el desempeño de la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes?

REGISTRO DE OBSERVACIONES.

	Dimensiones de observación.	Incidencia de observaciones
1	Normativa que rige la comunidad educativa (Análisis de documentos).	
2	Observación de convocatorias, actas y registros varios que respalden la conformación de la comunidad educativa.	

3	Actitudes de los integrantes de la comunidad educativa en las diversas reuniones que se realizan.	
4	Atención y cumplimiento de las normas y acuerdos expresados en la comunidad educativa.	
5	Acuerdos implícitos en la comunidad educativa.	
6	Correspondencia del PEI con las decisiones y actividades de la comunidad educativa.	
7	Planificación de acciones en la comunidad educativa	
8	Organización de acciones en la comunidad educativa	

9	Evaluación de acciones en la comunidad educativa	
10	Impacto de las acciones ejecutadas por la comunidad educativa en la institución (Espacios físicos de formación)	
11	Impacto de las acciones ejecutadas por la comunidad educativa en la formación integral de los estudiantes.	
	Otros aspectos emergentes de interés e importancia.	

Nota: Desde la observación detallada, se debe registrar las incidencias vinculantes con cada dimensión dl proceso.

ANEXO B**CARTAS DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

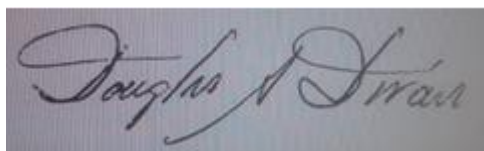
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN/VALORACIÓN

Quien suscribe, **Dr. Douglas Alexander Durán** con **CI. V- 9.413.637**, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista del participante: Luis Aurelio Vargas Angarita estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo tiene por título: Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral: Fundamentos para la educación primaria en contexto rural colombiano.

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

Presenta coherencia y consistencia en gran parte de los instrumentos. Reconocer la posibilidad de realizar incorporaciones en el guion, desde lo señalado en la valoración. Mejorar aspectos de coherencia, interpretación y redacción. Recomendando incorporar observaciones derivadas, concretar instrumentos y proceder a su aplicación en contexto de la investigación.

En la ciudad de Rubio, a los 15 días del mes de marzo de 2025



**CI. V- 9.413.637
UPEL -IPRGR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

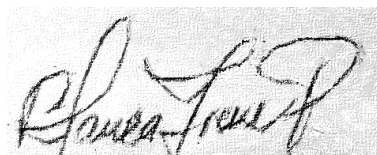
CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS CON EXPERTOS

Quien suscribe, Dra. Blanca Irene Peñaloza V- V15.881.394, con título de Dr. en Educación, a través de la presente, manifiesto que he valorado los instrumentos: Guion de entrevista diseñado por Luis Aurelio Vargas Angarita, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo tiene por título: Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral: Fundamentos para la educación primaria en contexto rural colombiano.

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

Luego de la revisión, se destacan observaciones que deben ser consideradas para el diseño final del producto. En esencia lo presentado muestra consistencia interna, vinculación con los objetivos, dimensiones adecuadas. Por tanto, refiero la adecuación final del instrumento para su aplicación en contexto de la investigación.

En San Cristóbal, a los 17 días del mes de marzo 2025.



Blanca Irene Peñaloza.

V.15.881.394

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

CONSTANCIA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS CON EXPERTOS

Quien suscribe, Dr. Henry Laclé Ruíz Pérez V- 15.231. 790, con título de Dr. en Innovaciones Educativas, a través de la presente, manifiesto que he valorado los instrumentos: Guion de entrevista diseñado por Luis Aurelio Vargas Angarita, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo tiene por título: Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral: Fundamentos para la educación primaria en contexto rural colombiano.

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

- Reúnen los requisitos de coherencia y pertinencia con los propósitos de la investigación. Y para ello, le he anexado mis sugerencias y observaciones sobre la consistencia interna, para contribuir desde mi visión a una versión óptima.

En San Cristóbal, a los 18 días del mes de marzo 2025.



Dr Henry Laclé Ruíz Pérez
Dr. Innovaciones Educativas.

RESUMEN CURRICULAR

Luis Aurelio Vargas Angarita nació el 13 de noviembre de 1982 en Barrancabermeja, Santander, Colombia. Es Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes y Magíster en Educación, títulos otorgados por la Universidad de Pamplona, Colombia. Es Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

Su trayectoria profesional suma nueve años de experiencia en el sector de la educación oficial colombiana. Se desempeña como docente de aula en la Institución Educativa Los Laureles, ubicada en la zona rural de Barrancabermeja. Ejerce sus funciones pedagógicas en la sede La Forest, donde lidera procesos de formación integral en contextos de ruralidad.

En el ámbito investigativo, ha publicado los artículos “Motricidad fina mediante el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento basado en la Taxonomía de Bloom” (2021) y “Educación sostenible: construyendo seres humanos conscientes” (2024) en la revista digital *Conocimiento, Investigación Educación*. Asimismo, es coautor del libro *Investigar y educar para la sostenibilidad. Principios Pedagógicos* (2025) con el capítulo titulado “La transformación social desde la perspectiva de la sostenibilidad: una aportación al ámbito educativo”.

Es autor de la tesis doctoral titulada: “Hacia la integración de la comunidad educativa con énfasis en la formación integral: fundamentos para la educación primaria en contexto rural”, bajo la tutoría del Dr. Christian Sánchez. Su trabajo genera una aportación significativa a la transformación social y pedagógica desde la perspectiva de la sostenibilidad y la integración comunitaria.

Correo electrónico: luisjcvargas3@hotmail.com